



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

ARIANA GÓES ROCHA

CIRCUNSTANCIADORES TEMPORAIS EM NARRATIVAS ESCRITAS

São Cristóvão/SE

2018

ARIANA GÓES ROCHA

CIRCUNSTANCIADORES TEMPORAIS EM NARRATIVAS ESCRITAS

Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras – PROFLETRAS/POSGRAP, unidade acadêmica São Cristóvão.

Orientadora: Prof.^a Dra. Raquel Meister Ko. Freitag

São Cristóvão/SE

2018

R672c Rocha, Ariana Góes
Circunstanciadores temporais em narrativas escritas / Ariana Góes Rocha ; orientadora Raquel Meister Ko. Freitag.– São Cristóvão, SE, 2018.
138 f. : il.

Relatório (mestrado profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2018.

1. Texto. 2. Coesão (Linguística). 3. Leitura – Estudo e ensino. 4. Material didático. I. Freitag, Raquel Meister Ko., orient. II. Título.

CDU 808.1

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre acreditar em mim. Obrigada por cada detalhe que vivi durante o mestrado. Você é conhecedor de toda ciência e sabedoria.

À minha família. Sem o carinho e orações cotidianas não haveria a materialização desse projeto. Mainha, te amo! Anderson e Stefane, obrigada por tudo!

À Juci, por ter me feito entender a importância desse mestrado e por ele lutar até o fim.

Aos meus amigos de Alagoinhas – BA e Aracaju – SE, pela torcida permanente.

À minha orientadora Raquel Meister Ko. Freitag, pelo apoio, dedicação e paciência. Falar da sua competência é dizer o trivial, todos reconhecem. Obrigada pela oportunidade de conhecer a professora zelosa e afável. Com você eu aprendi a ser mais forte!

À professora Isabel Cristina Michelan de Azevedo, pelas orientações nos momentos precisos.

Aos meus colegas do PROFLETRAS, pela troca de saberes.

À equipe do Colégio Estadual Gumercindo Bessa, em especial aos meus alunos que me incentivam a ser uma profissional melhor.

RESUMO

Circunstanciador temporal é rótulo dado ao elemento linguístico que estabelece a noção de temporalidade nos textos. Precisamente, refere-se a conjunções temporais, advérbios e locuções adverbiais de tempo, com especificidades sintáticas e semânticas mais definidas, estabelecendo sequenciação temporal (MARTELOTTA, 1993). No texto narrativo, os circunstanciadores temporais exercem a função de conectores, pois estabelecem a sequenciação temporal dos eventos que são elencados e também funcionam como uma estratégia de coesão textual. Considerando que existem diferenças de uso de circunstanciadores temporais em função dos tipos de texto, do grau de formalidade e do tipo de registro (fala e escrita), e que o papel da escola é promover a ampliação do repertório do aluno, desenvolvemos uma sequência de atividades que culminaram com a proposta de um Módulo Didático para a abordagem deste conteúdo em sala de aula. As atividades foram desenvolvidas no período letivo de 2017 com o 7º ano do Colégio Estadual Gumercindo Bessa, localizado no município de Estância, Estado de Sergipe. Inicialmente, elaboramos uma atividade de sondagem de produção de narrativas escritas a partir de um estímulo visual, na qual pudemos constatar que a ordenação temporal das narrativas era feita principalmente por justaposição de orações, e com poucos usos de circunstanciadores temporais, que, quando usados, eram os mais próximos da fala, como o “ai”, “e” e “então” (TAVARES, 1999; BARRETO; FREITAG, 2009). Após analisarmos o livro didático adotado na turma, constatamos que o tratamento dado aos circunstanciadores temporais (advérbios e locuções adverbiais de tempo) era pouco adequado ao uso, com ênfase na nomenclatura. Em seguida, realizamos na turma uma investigação sobre hábitos de leitura e escrita, a fim de identificar gostos e preferências dos alunos, para proporcionar uma aprendizagem significativa e motivada. Seguindo as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), para contribuir na ampliação do repertório linguístico dos alunos, a partir de uma abordagem baseada no Funcionalismo de vertente norte-americana e na Sociolinguística, que estudam fenômenos linguísticos a partir dos usos reais (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2007; GORSKI; FREITAG, 2007; 2013), confeccionamos um Módulo Didático com o objetivo de trabalhar o conteúdo dos circunstanciadores temporais como mecanismo de coesão textual em textos narrativos. Elaboramos um Módulo Didático composto por cinco atividades que estimulam o reconhecimento e uso dos circunstanciadores temporais. A estrutura do Módulo Didático está dividida em duas etapas: fundamentação teórica sobre o conteúdo selecionado e a seção prática com os exercícios – duas produções textuais a partir de sequências visuais, dois quebra-cabeças e um texto com lacunas, além de fichas de avaliação elaboradas para o professor acompanhar o nível de aprendizagem dos alunos. Após a aplicação do Módulo Didático, verificamos, nas narrativas produzidas pelos alunos, um repertório mais diversificado de circunstanciadores temporais, tanto em quantidade quanto em variedade, o que conferiu aos textos escritos pelos alunos um caráter mais formal e mais distante da oralidade.

Palavras-chave: narrativas; circunstanciadores temporais; sequenciação temporal.

ABSTRACT

Temporal adverb is a label given to the linguistic element that establishes the notion of temporality in texts. Precisely, it refers to temporal conjunctions, adverbs and adverbial locutions of time, with more definite syntactic and semantic specificities, establishing temporal sequencing (MARTELOTTA, 1993). In the narrative text, the temporal adverbs play the role of connectors, since they establish the temporal sequencing of the events that are listed and also function as a strategy of textual cohesion. Considering that there are differences in the use of temporal factors according to the types of text, the degree of formality and the type of record (speech and writing), and that the role of the school is to promote the expansion of the student repertoire, we developed a sequence of activities that culminated in the proposal of a Didactic Module for the treatment of this phenomenon. The activities were developed in the academic period of 2017 with the 7th grade of the Gumerindo Bessa State School, located in the municipality of Estância, state of Sergipe. Initially, we elaborated a diagnostic activity for the production of narratives written from a visual stimulus, in which we could verify that the temporal ordering of the narratives was done mainly by juxtaposition of sentences, and with few uses of temporal adverbs, which, when used, were the closest to speech, such as *aí* (so), *e* (and) and *então* (then) (TAVARES, 1999; BARRETO, FREITAG, 2009). After analyzing the textbook adopted in the class, we found that the treatment given to the temporal adverbs (adverbs and adverbial locutions of time) was not suitable for use, with emphasis on nomenclature. Next, we conducted an investigation of reading and writing habits in the class to identify students' likes and preferences to provide meaningful and motivated learning. Following the guidelines of the National Curriculum Parameters of Portuguese Language (BRASIL, 1998), to contribute to the expansion of the linguistic repertoire of students, based on an approach based on Functionalism of North American and Sociolinguistic, which study linguistic phenomena from of real uses (FURTADO DA CUNHA, TAVARES, 2007; GORSKI; FREITAG, 2007; 2013), we made a didactic module with the objective of working the content of temporal adverbs as a mechanism of textual cohesion in narrative texts. We elaborated a didactic module composed of five activities that stimulate the recognition and use of temporal adverbs. The structure of the teaching material is divided into two stages: theoretical basis on the selected content and the practical section with exercises - two textual productions from visual sequences, two jigsaw puzzles and a text with gaps, as well as elaborated evaluation sheets for the teacher to follow the level of student learning. After the application of the didactic module, we verified in the narratives produced by the students a more diversified repertoire of temporal adverbs, both in quantity and variety, which conferred on the texts written by the students a more formal and more distant character of orality.

Keywords: Narratives; Temporal Adverbs; Temporal sequencing

LISTA DE FIGURAS, QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

Figura 1: Narrativa visual utilizada na atividade diagnóstica para seleção de conteúdos.	16
Figura 2: Atividade sobre advérbios no LDLP (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 58).	28
Figura 3: Conceito de Advérbio e Locução Adverbial no LDLP (CEREJA; COCHAR, 2015 p. 58).	29
Figura 4: Atividade sobre advérbios e locuções adverbiais (CEREJA, COCHAR, 2015, p. 60)	29
Figura 5: Atividade sobre adjuntos adverbiais (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 241).	30
Figura 6: Atividade sobre adjunto adverbial (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 242).....	31
Figura 7: Definição de adjunto adverbial (CEREJA, COCHAR, 2015, p. 242)	31
Figura 8: Exercício sobre adjunto adverbial (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 244).....	32
Figura 9: Exercício sobre adjunto adverbial (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 245).....	32
Figura 10: Questionário sobre hábitos de leitura e escrita.	36
Figura 11: Narrativa visual da avaliação inicial do Módulo Didático.	50
Figura 12: Ficha de avaliação inicial do Módulo Didático.	52
Figura 13: Quebra-cabeças 1.....	54
Figura 14: Quebra-cabeça 2.....	55
Figura 15: Quebra-cabeças produzidos.	56
Figura 16: Ficha dos Circunstanciadores Temporais no Módulo Didático.....	56
Figura 17: Atividade com texto lacunado	58
Figura 18: Respostas ao professor - atividade com texto lacunado.	58
Figura 19: Narrativa visual.....	60
Figura 20: Fachada do Colégio Estadual Gumercindo Bessa (CEGB).	61
Figura 21: Cronograma de aplicação do Módulo Didático.....	62
Figura 22: Ficha de Avaliação Inicial preenchida com a testagem do Módulo Didático.	67
Figura 23: Circunstanciadores no quadro.	75
Figura 24: Ficha de Avaliação do teste Cloze por alunos.	82
 Gráfico 1: Produtividade de uso de expressões temporais na atividade diagnóstica.	 16
Gráfico 2: Você gosta de ler?	37
Gráfico 3: Você gosta de ler? Por gênero dos estudantes.	37
Gráfico 4: Como você costuma ocupar seu tempo livre?	39
Gráfico 5: Para mim, leitura é.....	39
Gráfico 6: Se indicou LIVROS como fonte de leitura, quais tipos te agradam mais?	40
Gráfico 7: Com que frequência você lê?	40
Gráfico 8: Qual a origem do livro?	41

Gráfico 9: Como você escolhe seu livro?	42
Gráfico 10: Você tem hábito de escrever?	42
Gráfico 11: Onde você costuma escrever?	43
Gráfico 12: Preenchimento das lacunas com circunstanciadores temporais.	80
Quadro 1: Excerto da atividade diagnóstica A.25.....	17
Quadro 2: Excerto da atividade diagnóstica A.01.....	17
Quadro 3: Excerto da atividade diagnóstica A.10.....	17
Quadro 4: Excerto da atividade diagnóstica A.25.....	17
Quadro 5: Excerto da atividade de entrada A.10.....	68
Quadro 6: Excerto da atividade de entrada A.23.....	68
Quadro 7: Excerto da atividade de entrada A.22.....	68
Quadro 8: Excerto da atividade de entrada A.14.....	69
Quadro 9: Excerto da atividade de entrada A.19.....	69
Quadro 10: Excerto da atividade de entrada A.16.....	69
Quadro 11: Excerto da atividade de entrada A.18.....	69
Quadro 12: Excerto da atividade de entrada A.9.....	69
Quadro 13: Excerto da atividade de entrada A.12.....	70
Quadro 14: Excerto da atividade de entrada A. 20.....	70
Quadro 15: Excerto da atividade de entrada A. 21.....	71
Quadro 16: Excerto da atividade de entrada A. 23.....	71
Quadro 17: Excerto da atividade de entrada A. 13.....	71
Quadro 18: Excerto da atividade de entrada A. 25.....	71
Quadro 19: Excerto da atividade de entrada A.9.....	71
Quadro 20: Excerto da atividade de lacunas.....	78
Quadro 21: Atividade de lacunamento A.23.	78
Quadro 22: Atividade de lacunamento A.14.	78
Quadro 23: Atividade de lacunamento A.8.....	79
Quadro 24: Atividade de lacunamento A.12	79
Quadro 25: Excerto da atividade de entrada A.10.....	84
Quadro 26: Excerto da atividade de entrada A.26.....	84
Quadro 27: Excerto da atividade de entrada A.3.....	85
Quadro 28: Excerto da atividade de entrada A.24.....	85
Quadro 29: Excerto da atividade de entrada A.2.....	85
Quadro 30: Excerto da atividade de entrada A.18.....	85

Quadro 31: Excerto da atividade de entrada A.23.....	85
Quadro 32: Excerto da atividade de entrada A.12.....	85
Tabela 1: Ocorrência de expressões nominais com valor temporal na atividade de entrada.....	68
Tabela 2: Ocorrências de circunstanciadores temporais na atividade de entrada.	69
Tabela 3: Ocorrências iniciais dos marcadores temporais próximos da oralidade	70
Tabela 4: Circunstanciadores temporais utilizados nas lacunas.	77
Tabela 5: Avaliação das respostas por lacuna.	80
Tabela 6: Expressões de valor temporal - avaliação final.	83
Tabela 7: Marcadores temporais da oralidade – avaliação final	83
Tabela 8: Ocorrências dos circunstanciadores temporais – avaliação final	84

SUMÁRIO

1	PALAVRAS INICIAIS	11
2	PRIMEIRO MOMENTO: A SELEÇÃO DO CONTEÚDO	15
2.1	ATIVIDADE DE SONDAGEM.....	15
2.2	LÍNGUA E GRAMÁTICA À LUZ DO FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO.....	18
2.3	CIRCUNSTANCIADORES TEMPORAIS	22
2.4	O MATERIAL DISPONÍVEL NA ESCOLA: CIRCUNSTANCIADORES TEMPORAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	26
3	SEGUNDO MOMENTO: A APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO	34
3.1	HÁBITOS DE LEITURA E ESCRITA	34
3.2	NARRATIVAS.....	43
3.3	QUADRINHOS E NARRATIVAS MITOLÓGICAS	44
4	TERCEIRO MOMENTO: A ELABORAÇÃO DO MÓDULO DIDÁTICO	47
4.1	CONTEÚDOS TRABALHADOS NO MÓDULO DIDÁTICO	48
4.2	CRITÉRIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES	49
4.2.1	<i>Produção de texto inicial (entrada)</i>	50
4.2.2	<i>Ficha de Avaliação Inicial</i>	51
4.2.3	<i>Atividade com quebra-cabeças</i>	54
4.2.4	<i>Ficha dos Circunstanciadores Temporais</i>	56
4.2.5	<i>Explanação do conteúdo e atividade com texto lacunado</i>	57
4.2.6	<i>Atividade de saída (Produção de texto final)</i>	58
4.3	PROCEDIMENTOS DE TESTAGEM	61
4.3.1	<i>Turma-alvo</i>	61
4.3.2	<i>Pré-teste</i>	62
4.4	TESTAGEM DO MÓDULO DIDÁTICO	62
4.4.1	<i>Aula 1: Atividade diagnóstica – Produção de texto inicial</i>	63
4.4.2	<i>Aula 2: Quebra-cabeças</i>	63
4.4.3	<i>Aulas 3 e 4: Explanação do conteúdo e texto com lacuna</i>	64
4.4.4	<i>Aula 5: Atividade de saída – Produção de texto final</i>	64
5	QUARTO MOMENTO: RESULTADOS DA TESTAGEM DO MÓDULO DIDÁTICO	65
5.1	ATIVIDADE DIAGNÓSTICA (ATIVIDADE DE ENTRADA).....	65
5.2	ATIVIDADE COM QUEBRA-CABEÇA.....	72
5.3	EXPLANAÇÃO DO CONTEÚDO E A ATIVIDADE DO TEXTO COM LACUNAS	75
5.4	ATIVIDADE FINAL (ATIVIDADE DE SAÍDA)	83
5.5	AValiação DO MÓDULO DIDÁTICO.....	88
	PALAVRAS FINAIS	90
	REFERÊNCIAS.....	92
	APÊNDICE A – MÓDULO DIDÁTICO	96

1 PALAVRAS INICIAIS

Ser professor é ter a consciência de atuar em uma profissão que requer constante aperfeiçoamento. A sociedade muda; conseqüentemente, as formas de ensinar e aprender também. O mundo contemporâneo exige pessoas dinâmicas e eficientes em suas atividades diárias. É preciso ter habilidades e competências diversificadas para atuar com protagonismo nas atividades sociais.

Neste panorama, insere-se a importância da escola e do professor. Quanto mais preparado estiver o docente, melhor será o seu desempenho em sua aula, ao inserir na sua prática conhecimentos variados e mais apropriados à realidade social. Para isso, é preciso, assim como a sociedade, estar sempre em movimento, buscando informações sobre o que está sendo produzido em sua área de atuação.

Partindo deste entendimento, decidi fazer o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Já formada há dez anos, percebi que a distância da Universidade havia criado uma lacuna na minha prática pedagógica. Nos cursos de formação continuada de que participei, notei que tinha havido um progresso muito grande nas pesquisas científicas e que meu conhecimento em relação a determinados assuntos precisava ser revisto e aprimorado.

O PROFLETRAS colocou-me novamente a par das discussões mais atuais no que diz respeito à leitura e produção de texto, além das novas perspectivas em relação aos multiletramentos tão exigidos na nossa realidade permeada por novas tecnologias. Não cabe, e nem consigo, elencar com detalhes todas as descobertas que fiz neste curso, mas posso afirmar que todas contribuíram para meu aperfeiçoamento didático-pedagógico.

Por conta dos resultados das avaliações oficiais, como Prova Brasil, PISA, ENEM, o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos se tornou a preocupação mais evidente dos professores de Língua Portuguesa. Causa-nos inquietação quando constatamos que nossos alunos não conseguem obter êxito em tarefas de leitura e escrita por conta de suas limitações nas habilidades linguísticas mais básicas. Tal realidade requer do docente o comprometimento em buscar estratégias que aprimorem as habilidades que carecem de ampliação.

Se observamos, do ponto de vista macro, a realidade do Colégio Estadual Gumercindo Bessa (CEGB), onde atuo como professora do ensino fundamental e

médio, veremos que há muito o que se fazer para melhorar o aprendizado dos alunos. Justificamos esta afirmação a partir dos índices obtidos na Prova Brasil.

No ano de 2015, 30 alunos do 9º ano fizeram o exame da Prova Brasil de Língua Portuguesa, dos quais 30% ficou no nível 3 de proficiência em leitura. Os demais foram distribuídos entre os níveis 0, 1, 2, 4, 5 e 6. O maior nível da escala de proficiência é o 8. Observando o quantitativo de alunos e a porcentagem do nível 3, podemos concluir que um número abaixo do esperado atingiu o nível próximo do mediano; e menor ainda foi a quantidade dos que ficaram no 4 nível em diante. É preocupante este dado, pois revela que há fragilidades no aprendizado da leitura e, consequentemente, da escrita.

A inquietude em relação à escrita dos alunos do ensino fundamental foi justamente o que motivou a origem desta pesquisa, que envolve o uso dos circunstanciadores temporais. Apesar de não trabalhar com o 9ºano, e sim com o 7º, entendo que explorar a leitura e escrita nas séries que antecedem o último ano do ensino fundamental é compromisso do docente de Língua Portuguesa. Assim, quando avaliados na etapa final, os alunos apresentarão melhores resultados, consequência de trabalhos feitos anteriormente, pois o processo de construção do conhecimento é contínuo. Esta é a premissa do projeto “Acesso, permanência e sucesso na educação básica e na educação superior”, vinculado ao Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade, ao qual este trabalho se alinha, juntamente a outras pesquisas que tratam de leitura, escrita e desempenho nas avaliações oficiais, como a Prova Brasil, a exemplo dos trabalhos de Machado (2018), Matos (2018), dentre outros.

A proficiência na escrita é um dos desafios aos alunos na sociedade letrada. Para saber escrever com as adequações necessárias a cada tipo de texto, é necessário ter um repertório linguístico amplo e diversificado, para que haja a seleção dos itens que melhor se ajustam ao propósito comunicativo.

Em cada ciclo do ensino fundamental, há competências e habilidades distintas a serem desenvolvidas no campo da linguagem. Em relação à escrita, no quarto ciclo, onde está inserido o sétimo ano, espera-se que os alunos possam redigir diferentes tipos de textos de forma coerente e coesa, realizando escolhas de elementos lexicais e sintáticos, ajustando-os às circunstâncias de formalidade e propósitos de interação (BRASIL, 1997, p. 97).

Para escrever textos coesos e coerentes, os alunos precisam conhecer os recursos linguísticos mais apropriados para cada sequência textual: narrativa,

descritiva, explicativa, argumentativa, injuntiva, etc. Ao ter familiaridade com maior número de elementos linguísticos para desempenhar funções comunicativas (repertório linguístico), os alunos podem escolher aqueles que têm maior pertinência nos textos que escrevem (adequação de uso).

Quanto à adequação de uso, a formalidade e os padrões da escrita, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 97), acontecem quando há o emprego adequado dos “tempos verbais em função de sequências textuais; o estabelecimento das relações lógico-temporais, a utilização adequada dos conectivos e a concordância verbal e nominal. ”

Tomando esta habilidade como um objetivo de aprendizagem, propomo-nos a desenvolver um Módulo Didático que amplie o repertório linguístico dos discentes, no tocante à expressão escrita da noção de temporalidade, por meio do uso adequado dos circunstanciadores temporais. Além de expressarem as relações temporais, os circunstanciadores temporais funcionam também como conectores, pois fazem a junção temporal entre as partes dos textos e promovem a sequenciação das informações no decorrer do texto, o que configura a função de elementos coesivos.

O Módulo Didático foi testado no Colégio Estadual Gumercindo Bessa (C.E.G.B), em uma turma do sétimo ano do ensino fundamental. Embora o objeto de avaliação do PROFLETRAS seja um produto, o seu desenvolvimento foi um processo. Por isso, este relatório apresenta as etapas, ou momentos, do desenvolvimento deste projeto. Embora a proposta do produto tenha nos sido colocada desde o início do curso, foi somente após o término das disciplinas que de fato começamos a desenvolvê-lo, pois consideramos importantes as contribuições advindas de todas as disciplinas, tanto de língua como de literatura, para melhor abordar as dificuldades de escrita dos alunos.

O primeiro momento apresenta o resultado de uma atividade de sondagem que consistiu na produção de narrativas escritas da turma em questão, a partir da qual identificamos um fenômeno a ser explorado: a ordenação temporal das narrativas era feita principalmente por justaposição de orações, e com poucos usos de circunstanciadores temporais, que, quando usados, eram os mais próximos da fala, como o “aí”, “e” e “então” (TAVARES, 1999; BARRETO; FREITAG, 2009). Após a revisão na literatura sobre o fenômeno sob a ótica da abordagem baseada no Funcionalismo de vertente norte-americana e na Sociolinguística, que estudam fenômenos linguísticos a partir dos usos reais (FURTADO DA CUNHA; TAVARES,

2007; GORSKI; FREITAG, 2007; 2013), passamos à análise do livro didático adotado na turma (CEREJA; COCHAR, 2015) e constatamos que o tratamento dado aos circunstanciadores temporais (advérbios e locuções adverbiais de tempo) era pouco favorável à abordagem do fenômeno identificado, pois consistia em atividades com ênfase em nomenclatura.

O segundo momento foi dedicado a levantar os hábitos de leitura e escrita, a fim de identificar gostos e preferências dos alunos, para proporcionar uma aprendizagem significativa e motivada, quando identificamos a preferência por narrativas mitológicas e personagens de quadrinhos. No terceiro momento, seguindo as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), para contribuir para a ampliação do repertório linguístico dos alunos, a partir de uma abordagem baseada no Funcionalismo de vertente norte-americana e na Sociolinguística, que estudam fenômenos linguísticos a partir dos usos reais (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2007; GORSKI; FREITAG, 2007; 2013), confeccionamos um Módulo Didático com o objetivo de trabalhar o conteúdo dos circunstanciadores temporais como mecanismo de coesão textual em textos narrativos.

O Módulo Didático é composto por cinco atividades que estimulam o reconhecimento e uso dos circunstanciadores temporais em narrativas mitológicas e de aventura, envolvendo personagens de quadrinhos. A estrutura do material pedagógico está dividida em duas etapas: fundamentação teórica sobre o conteúdo selecionado e a seção prática com os exercícios – duas produções textuais a partir de sequências visuais, dois quebra-cabeças e um texto com lacunas, além de fichas de avaliação elaboradas para o professor acompanhar o nível de aprendizagem dos alunos.

No quarto momento, apresentamos os resultados da aplicação do Módulo Didático, evidenciando que, nas narrativas produzidas pelos alunos, o repertório circunstanciadores temporais ficou mais diversificado, tanto em quantidade quanto em variedade, o que conferiu aos textos escritos pelos alunos um caráter mais formal e mais distante da oralidade. Por fim, tecemos as palavras finais, que avaliam todo processo e o produto do PROFLETRAS em questão.

2 PRIMEIRO MOMENTO: A SELEÇÃO DO CONTEÚDO

Nesta seção, apresentaremos os procedimentos realizados na atividade de sondagem da turma, que teve como objetivo diagnosticar como a escrita das narrativas eram organizadas. Foi a partir desse levantamento de dados que definimos nosso recorte de análise, delimitando o estudo dos circunstanciadores temporais.

Tendo em vista que trabalharíamos um conteúdo gramatical, antes de conceituarmos os circunstanciadores temporais, fizemos uma revisão nos conceitos de língua e gramática subjacentes à nossa abordagem, que toma como ponto de partida os usos linguísticos, e não a tradição normativa. Apresentaremos, ainda nesta seção, a análise do livro didático de Língua Portuguesa adotado na escola lócus da pesquisa, no tocante aos conteúdos de circunstanciadores adverbiais: advérbios, locuções adverbiais e adjuntos adverbiais de tempo.

2.1 ATIVIDADE DE SONDAAGEM

No início do ano letivo de 2017, realizamos uma atividade de sondagem na turma do sétimo ano do Colégio Estadual Gumercindo Bessa, instituição pertencente à 01 Diretoria Regional de Ensino, na cidade de Estância, estado de Sergipe. Dos 26 matriculados na turma do sétimo ano do ensino fundamental, turno matutino, participaram desta atividade 23 alunos; três estavam ausentes.

A atividade consistia na construção de uma narrativa escrita a partir de uma sequência de imagens que configuram uma narrativa visual, composta por seis imagens. Já havíamos optado por trabalhar com escrita devido às dificuldades encontradas na organização das informações nos textos que os alunos escreviam cotidianamente. A escolha de trabalhar com narrativas decorre da necessidade de manter a consonância com os documentos oficiais com as diretrizes para os conteúdos de cada ano específico, constantes no Referencial Curricular de Sergipe (SERGIPE, 2013) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997).

Recebi a narrativa visual de uma professora da escola, mas a folha estava avulsa e a docente não tinha o livro de onde a figura foi extraída, por isso não tenho como referenciar este material utilizado na sondagem:

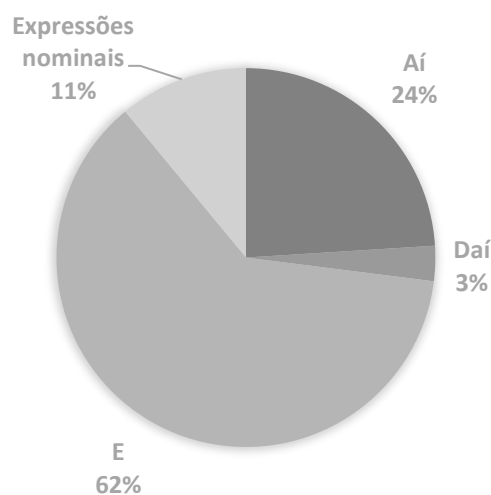


Figura 1: Narrativa visual utilizada na atividade diagnóstica para seleção de conteúdos.

O intuito desta atividade foi verificar como os textos dos alunos eram desenvolvidos em relação ao encadeamento das informações e sequenciação temporal, e as estratégias linguísticas que marcavam estas relações temporais e coesivas. Em 23 narrativas, encontramos, majoritariamente, o uso do **aí**, **então** e **e** desempenhando as funções de encadeamento de informações e sequenciação temporal, ou seja, estes são os recursos linguísticos do repertório dos alunos para expressar a ordem em que os eventos reportados na narrativa visual aconteciam. Podemos verificar a produtividade do uso das estratégias de expressão temporal no gráfico 1:

Gráfico 1: Produtividade de uso de expressões temporais na atividade diagnóstica.

EXPRESSÕES TEMPORAIS E CONECTORES



Separamos excertos das narrativas produzidas pelos alunos para exemplificar a expressão temporal com **e**, **aí**, **daí**, e **então**:

Quadro 1: Excerto da atividade diagnóstica A.25.¹

O menino chamado Leandro ele é um mauvado quebra brinquedo **e** o Manuel estava brincando com o carro dele **então** o Manuel não viu que o Leandro estava perto **aí** o Leandro pegou o brinquedo do Manuel e gritou de susto **e** ele disse assim, me de meu brinquedo **aí** Leandro quebrol as rodinhas do carro.

Quadro 2: Excerto da atividade diagnóstica A.01.

Rafael brincando com seu carro chegou seu primo Davi querendo brincar também mais Rafael não deixava Davi brincar porque ele ia quebrar. **Aí** Rafael vasilou e Davi pegou seu carrinho e não quis devolver a Rafael **e** quebrou os pés do carrinho de Rafael. **Depois** Davi correu e deixou o carrinho de Rafael no chão **e** foi embora dará a casa dele **aí** chegou outro menino chamado Pedro.

Quadro 3: Excerto da atividade diagnóstica A.10.

O Mateus ficou com tanta raiva porque não tinha o carrinho. Mateus é necessitado. Ele ficava triste e com raiva de quem tinha tudo , ele **então** pensou em tomar . Ele **então** tomou o carrinho de Ayslam tirou todas as rodinhas do carrinho . **Então** chegou o Arthur para ajudar Ayslan falando muitas coisas com Mateus. **Então** Arthur segurou em um dos braços Mateus para não correr ,só que Arthur não estava com a intenção de machucar Mateus.

Quadro 4: Excerto da atividade diagnóstica A.25.

Quando o Pedro estava lá brincando distraído e não viu o João Chegar **e** tomou o brinquedo de Pedro **e** começou a quebra **aí** Pedro se assustou e começou a gritar **aí** Pedro ficou triste **aí** chegou Arthur, o primo de Pedro que expulsou João **e** comesou a brigar com João **e** ele foi embora com raiva **e** o brinquedo ficou no chão todo quebrado.

Os excertos da atividade diagnóstica não apresentam nenhuma inconsistência do ponto de vista da coerência temporal. No entanto, chama a atenção a limitação do repertório de construções linguísticas para expressar relação temporal e encadeamento das informações. Basicamente, as formas usadas são **e**, **d(aí)** e **então**, o que aponta para uma limitação de repertório, fortemente calcado na fala.

Construções frequentes na fala, o **e**, **aí** e **então** não sofrem estigmatização, mas a presença acentuada desses usos em textos escritos de alunos no segundo ciclo do ensino fundamental como estratégias predominantes para a sequenciação temporal é um fato que merece atenção, pois, se observarmos o Referencial Curricular do Estado de Sergipe (SERGIPE, 2013), notamos que, nos ciclos anteriores, os alunos já deveriam ter sido levados a conhecer e utilizar, principalmente nos textos

¹ A narrativa foi digitada de modo a respeitar o registro escrito autêntico do aluno, sem correções ortográficas. Os preceitos éticos de respeito e anonimato foram seguidos e, por se tratar de uma atividade de pesquisa que visa o aperfeiçoamento da prática profissional, assumimos o de Freitag (2017) de que este tipo de abordagem não necessita apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa. A indicação A.25 refere-se ao número do aluno na lista da chamada.

narrativos, elementos que marcam a sequência temporal. Por identificarmos esta defasagem, visamos buscar um suporte teórico que nos auxiliasse na condução das aulas, a fim de ampliar o repertório dos alunos.

Na seção a seguir, apresentaremos o referencial teórico que fundamentou o nosso trabalho. Como a pesquisa está centrada em um aspecto gramatical, é imprescindível discutir o conceito de língua e gramática sob o enfoque funcionalista, vertente que norteia nossa pesquisa. Em seguida, apresentamos o conceito de circunstanciadores temporais e uma abordagem sobre os sequenciadores temporais **e**, **aí** e **então**, itens muito recorrentes nas narrativas dos alunos. Também mostraremos a análise do Livro Didático utilizado na escola para mostrar de que forma os conteúdos advérbios, locuções adverbiais e adjuntos adverbiais são apresentados. Essa explanação é importante para justificar a importância do nosso Módulo Didático, uma vez que ele enfatiza uma classe gramatical já apresentada no livro didático, mas com contribuições que suprem as carências deixadas pelo material em relação ao trabalho com a produção de texto utilizando os advérbios de tempo na função de conectores.

2.2 LÍNGUA E GRAMÁTICA À LUZ DO FUNCIONALISMO LINGÜÍSTICO

Ter clareza sobre o conceito e a natureza do objeto que está em estudo é fator predominante para estabelecer os objetivos e os métodos de análise. Por isso, é preciso que o professor tenha uma concepção formada sobre língua e gramática, pois essa definição irá determinar o planejamento das suas ações e nortear a sua prática de ensino.

Não são recentes os estudos linguísticos voltados para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa na educação básica. Muito se tem discutido sobre o caráter normativo-prescritivo que tem sido privilegiado em boa parte das escolas, que limita o estudo da língua a um recorte de regras a serem memorizadas, com ênfase na nomenclatura e pouca atenção aos usos.

As categorias gramaticais costumam ser apresentadas distantes do campo em que efetivamente atuam: nos textos orais ou escritos. É na necessidade da interação que utilizamos nosso repertório linguístico, para materializar o discurso que precisa chegar no outro.

É incontestável, então, que o objetivo do ensino de língua portuguesa seja o de desenvolver as competências e habilidades dos alunos na área da leitura, com a compreensão e interpretação de textos, e da escrita dos diferentes gêneros que circulam socialmente. Considerando que a finalidade do ensino é o uso, dentro dessa perspectiva é que as categorias gramaticais deveriam ser estudadas, visando instrumentalizar o aluno de modo a ter consciência sobre usos linguísticos, a entender e produzir textos de maneira eficiente, em níveis variados de formalidade.

A Linguística Funcional, aliada aos pressupostos da Sociolinguística, aponta para um ensino produtivo e contextualizado da língua materna, pois contempla os contextos de usos como fonte inicial de toda e qualquer análise linguística, explicitando o seu funcionamento. Esta abordagem de ensino de língua na perspectiva do uso dá sustentação aos Parâmetros Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), e pode ser encontrada nas propostas de Furtado da Cunha e Tavares (2007), Gorski e Freitag (2007, 2013), Freitag (2015), dentre outros.

A abordagem funcionalista, pautada nos pressupostos do funcionalismo norte-americano, volta o olhar para a dinamicidade dos usos linguísticos motivados por fatores comunicativos e cognitivos. Amplamente difundido no século XX, o Funcionalismo Linguístico tem como representantes Dianne Vincent, Sebastião Josué Votre, Sandra Thompson, Wallace Chafe e Talmy Givón. No Brasil, encontramos estudos funcionalistas desenvolvidos por Maria Angélica Furtado da Cunha, Maria Helena de Moura Neves, Mário Eduardo Martelotta, Edair Maria Gorski, dentre outros.

Na perspectiva funcionalista, a língua deve ser entendida como um sistema funcional, no sentido de ser utilizada para um determinado fim. Dessa maneira,

O polo funcionalista caracteriza-se por conceber a língua como um instrumento de comunicação que não pode ser analisado como um objeto autônomo, mas como uma estrutura maleável, sujeita a pressões oriundas das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical (MARTELOTTA; KENEDY, 2003, p. 14).

Nesta perspectiva, a língua é entendida como uma atividade social, enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada, por isso mesmo sujeita a constantes variações e mudanças.

A língua é determinada pelas situações de comunicação real em que falantes reais interagem e, portanto, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço de propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação. A língua está sempre entrelaçada às atividades interacionais

em que as pessoas estão engajadas (FURTADO DA CUNHA, TAVARES, 2007, p.14).

A compreensão da língua enquanto atividade interacional retira de foco a concepção da língua enquanto sistema autônomo (GIVÓN, 1995 apud NEVES, 2012, p. 51), fechada em si mesma, pois ela está submetida a pressões externas para sua ativação, sendo preciso considerar: a situação comunicativa, os interlocutores, os propósitos comunicativos e o contexto discursivo. Essas funções externas influenciam a organização interna do sistema linguístico, por isso os fatos linguísticos não são estudados deslocados do contexto ao qual eles pertencem. Evidenciar os usos linguísticos é rejeitar o tratamento ingênuo e fácil que homogeneiza os itens da língua (NEVES, 2012, p. 15).

A concepção funcionalista reverbera nos documentos norteadores do ensino. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN, língua é entendida como um sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística (BRASIL, 1997, p. 19). Conceber a língua como sistema simbólico é entendê-la como um sistema de signos específico, histórico e social através do qual os cidadãos conseguem significar o mundo e a sociedade. Nessa perspectiva, aprender a língua não é aprender novas palavras e expressões complexas, mas aprender seus sentidos pragmáticos e seus significados culturais, que é o escopo do funcionalismo linguístico.

A língua é um instrumento de interação social, flexível e heterogêneo. Tradicionalmente estudada nas escolas como um conjunto de regras normativas - prescritivas, ela está para além disto, funcionando como um organismo vivo e dinâmico, usada no dia a dia para exercer sua função básica: a comunicação.

Intrinsecamente ligada à sociedade, ela não pode ser analisada distante dos seus usos reais. De acordo com os PCN (BRASIL, 1997, p. 65), o ensino da língua materna deve partir de atividades que envolvam o uso da língua em situações comunicativas reais.

A partir da leitura e produção de textos orais ou escritos, é possível refletir sobre os usos linguísticos para utilizá-los de maneira mais aprimorada. Nesta premissa, os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa devem ter o seguinte tratamento didático, segundo os PCN (BRASIL, 1997, p. 65): USO → REFLEXÃO → USO.

Essa movimentação didática definirá o tratamento que os conteúdos receberão, pois traçam um caminho metodológico pautado no USO →REFLEXÃO→ USO que incorpora a reflexão às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos (BRASIL, 1997, p. 65).

O eixo da reflexão envolve práticas de análise linguística e tem como ponto de partida o texto, oral ou escrito, como unidade de ensino. Assim, além dos aspectos sintáticos e ortográficos, considera-se também os aspectos semânticos e pragmáticos, de modo a se ter um ensino produtivo de gramática (FREITAG, 2015).

Se por um lado a orientação dos PCN (BRASIL, 1997) afasta-se da abordagem mais tradicional, centrada na explanação quase que exclusiva da gramática normativa, por outro, aproxima-se das discussões linguísticas que investigam os fatos linguísticos em seus contextos reais de uso, a exemplo da Linguística Funcional.

É de suma importância que a escola explore o funcionamento da língua, em vez de simplesmente reproduzir as nomenclaturas da gramática tradicional.

Entende-se por gramática tradicional um conjunto de conceitos e categorias derivados dos estudos gramaticais de tradição grego-latina que, há alguns séculos, geração após geração, vêm sendo transmitidos na escola de modo degenerado, fragmentário, dogmático, prescritivo e irrefletido (FURTADO DA CUNHA, TAVARES, 2007, p. 14).

Gramática, nesta perspectiva de uso, é um sistema aberto, fortemente suscetível à mudança e intensamente afetado pelo uso que lhe é dado no dia a dia.

A gramática é um conjunto de formas, padrões e práticas que surgem para servir às funções que os falantes necessitam desempenhar com mais frequência, ou seja, é o agregado maleável e internalizado das formações vindas da língua em uso, do discurso, das experiências com a interação linguística que os seres humanos acumulam durante a vida (FURTADO DA CUNHA, TAVARES, 2007, p. 18).

É possível perceber a aproximação entre a corrente funcionalista e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste documento, a noção de gramática equivale ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem. (BRASIL, 1997, p.27). Os alunos, antes de ingressarem na escola, já possuem uma competência linguística, ou seja, saberes sobre a língua de sua comunidade e os utiliza para a construção de

expressões que compõem seus textos, independente de norma padrão, escolar ou culta. (BRASIL, 1997, p.23).

Nesse sentido, o que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos (BRASIL, 1997, p.29). É nessa perspectiva que alinhamos o presente trabalho: ao identificarmos as proficiências dos alunos em narrativas, na atividade diagnóstica relatada na seção anterior, verificamos a limitação do repertório para expressar o encadeamento temporal das informações da narrativa visual. Para lidar com essa limitação, recorreremos ao domínio dos circunstanciadores temporais.

O trabalho consciente com este aspecto gramatical tem por objetivo ampliar o repertório linguístico do aluno, apresentando outras possibilidades de usos para modalidade escrita, expressando as relações temporais com mais riqueza de detalhes temporais e de maneira mais formal e menos restrita ao repertório da fala.

2.3 CIRCUNSTANCIADORES TEMPORAIS

A ideia de tempo é uma marca constante nos nossos discursos. Marcamos o período em que algo ocorreu, ocorre ou ocorrerá, a duração entre eventos distintos, podendo estabelecer com clareza que um acontece antes ou depois do outro, ou até mesmo simultaneamente. O tempo, portanto, faz parte do sistema de medições que sequencia eventos ou compara a duração de tais eventos.

Existem várias manifestações temporais: tempo cronológico (calendários), tempo litúrgico (cerimônias), tempo político (periodicidade), tempo histórico (períodos socialmente relevantes), dentre outros. Inclui-se nesta relação também o tempo linguístico.

Há várias formas pelas quais a noção de tempo é codificada linguisticamente nos textos, como podemos observar nos estudos de Costa (1990), Ilari (1997) e Corôa (2005), citados por Freitag (2007). De acordo com Costa (1990), em língua portuguesa a manifestação do tempo se dá de maneira complexa e por meio de construções compostas por verbos, preposições, pronomes, conjunções e advérbios, sendo necessário fazer, também, a distinção entre *tempo* e *aspecto* nas expressões de

referência ao tempo, pois, embora sejam categorias temporais, diferem do ponto de vista semântico: tempo interno (aspecto) e tempo externo (tempo).

As noções semânticas relativas ao *tempo*, segundo Costa (1990), apontam para o momento de algum enunciado (presente, passado ou futuro), já as noções semânticas ligadas ao *aspecto* indicam duração do processo verbal (início, curso, instantaneidade e o fim de tal processo).

Em língua portuguesa, conforme Ilari (1997), a principal categoria gramatical utilizada para expressar as relações temporais são os verbos, por meio das desinências modo-temporais. No entanto, outras categorias gramaticais ajudam a compor o valor temporal, como adjuntos adverbiais de tempo, expressões nominais, conectivos temporais, também contribuem para expressar relações de anterioridade, simultaneidade e posterioridade.

Do conjunto de formas linguísticas de base adverbial que expressam valores temporais, Martelotta (1993) conceitua os *circunstanciadores temporais* (advérbios, adjuntos adverbiais, orações adverbiais e operadores argumentativos que expressam noção de tempo).

Dissemos que a reflexão sobre o funcionamento e o uso dos circunstanciadores temporais possibilitará a ampliação do repertório linguístico dos alunos no tocante à utilização dos elementos linguísticos para expressar relações de tempo nas suas narrativas escritas.

Como já salientamos, alunos já fazem uso de marcadores temporais em seus textos. No entanto, foi constatado na atividade diagnóstica que as formas usadas para a expressão de relações temporais nas narrativas escritas pelos alunos estavam muito ligadas à oralidade, o que não conferia ao texto escrito um caráter de maior formalidade.

Identificamos na escrita dos alunos o predomínio de marcadores temporais característicos da oralidade os itens **d(aí)**, **e**, e **então**, que, em abordagens funcionalistas, são tratados conectores sequenciadores retroativo-propulsores que articulam partes do discurso de proporções variadas, conforme Tavares (1999), Barreto e Freitag (2009), Freitag e Santos (2011), Freitag et alii (2013), dentre outros.

Os itens **e**, **aí**, e **então** podem desempenhar várias funções semântico-discursivas: apontamento dêitico, apontamento anafórico, modificação e intensificação de itens linguísticos, manutenção de turnos, conexão entre orações ou

partes maiores do texto, uso que indica relações como sequenciação, adição, adversão entre informações, entre outras (TAVARES, 1999, p. 10).

Nas gramáticas normativas, o **e** é classificado como conjunção aditiva; **então**, palavra denotativa de situação ou conjunção conclusiva; **aí** **advérbio** de lugar e o **daí** não é mencionado. Entretanto, percebemos nos textos dos alunos o uso destes itens linguísticos com a função de conectores temporais. Segundo Tavares,

Aí, daí e então são empregados nos planos dêitico e anafórico; dêíticos temporais relacionam o tempo da fala ao tempo da proposição, ao passo que anafóricos temporais marcam a conexão temporal entre dois eventos linguísticos. [...] **Aí** e **então** anafóricos temporais indicam a relação temporal entre as proposições, revelando a conexão temporal entre eventos internos ao discurso. (TAVARES, 1999, p. 13-16).

Não há, portanto, erro no uso desses conectores temporais nos textos narrativos, orais ou escritos. Eles são elementos que funcionam como estratégia de sequenciação de informação, usados para dar continuidade ao fluxo informacional, estabelecendo relação coesiva entre informações dadas e novas (BARRETO, FREITAG, 2009, p. 01).

O uso recorrente desses conectores nas narrativas escritas de alunos do sétimo ano denota a limitação de seu repertório linguístico. É preciso desenvolver a reflexão linguística dos alunos e mostrar-lhes que existem outros itens linguísticos que podem ser utilizados para dinamizar o texto, deixá-lo menos repetitivo e limitado, com a presença de elementos coesivos mais diversificados. É importante destacar que a diversidade no emprego de recursos coesivos é uma habilidade linguística avaliada na prova de redação do Enem, e que precisa ser desenvolvida desde o ensino fundamental, como preconizam os referenciais curriculares.

No tocante à produção escrita, espera-se que o aluno redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de modo que garanta a explicitação de relações temporais mediante o emprego de recursos linguísticos apropriados, dentre eles os conectores, e que utilizem com propriedade de desenvoltura os padrões de escrita, sabendo fazer a seleção de processos anafóricos, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquema de tempos verbais, dêíticos, etc. (BRASIL, 1997, p. 60).

Nos textos narrativos, prevalece a presença de sequenciadores temporais para sinalizar que o evento B ocorre depois do evento A e assim sucessivamente. Nas gramáticas normativas e nos livros didáticos, não encontramos a terminologia “sequenciador temporal”. O que se encontra são classes gramaticais que indicam no

discurso uma característica temporal, como os advérbios de tempo, locuções adverbiais de tempo, conjunções subordinativas temporais e algumas preposições.

Os advérbios e locuções adverbiais de tempo costumam ser apresentados de modo a enfatizar a sua nomenclatura, e pouco a explorar os seus valores de uso. São exemplos deles: *agora, ainda, amanhã, anteontem, antes, breve, cedo, depois, hoje, já, à tardinha, de dia, de noite, de vez em quando, etc.* Comumente apresentados em uma lista, pouco se é explorado as particularidades semânticas que cada elemento apresenta. Embora todos expressem temporalidade, não podem ser utilizados como sinônimos. Dizer: “Ontem eu fiz o trabalho” é diferente da afirmação “De vez em quando eu faço o trabalho”. As duas expressões destacadas denotam noção de tempo, mas marcam uma nuance de aspecto diferenciada: uma fala de uma relação temporal única, outra trata de relações temporais múltiplas.

Outras expressões que, na fala e nos textos dos alunos, denotam tempo, na perspectiva normativa, são trabalhadas apenas com a sua função original. Este é o caso do **aí**, que, na perspectiva da gramática normativa e dos livros didáticos, é classificado como um advérbio de lugar. No entanto, por conta de um processo de mudança conhecido como gramaticalização, este item passa a desempenhar funções de conector e sequenciador temporal, como apresentam Tavares (1999), Barreto e Freitag (2009), Freitag et alii (2013).

Para não se limitar à perspectiva normativa é que trazemos a abordagem funcionalista de circunstanciadores temporais.

Circunstanciadores temporais é termo utilizado por Martelotta (1993) para referir-se aos advérbios de tempo. O diferencial de uma terminologia para outra é a distinção semântica que o autor faz e que não encontramos nas gramáticas normativas. Martelotta (1993, p.39) define os circunstanciadores temporais como “termos que expressam uma ideia ou circunstância de tempo que tendem a modificar todo o enunciado, o que lhes confere uma maior mobilidade na sentença”. Podem ser classificados como:

- a. Circunstanciador de tempo determinado: definem o tempo em que o fato ocorre (agora, às sete horas, etc.);
- b. Circunstanciador de tempo indeterminado: não dão indicações precisas do momento da ocorrência dos eventos específicos sequenciais (nunca, geralmente, antigamente, de vez em quando, etc.);

- c. Circunstanciador de tempo iterativo: indica a frequência com que o evento se refere ao longo do tempo (às vezes, duas vezes por semana, uma vez por mês, etc.);
- d. Circunstanciador de tempo simultâneo: expressa a ideia de que o evento ao qual se liga ocorre simultaneamente ao outro, ou seja, os eventos ocorrem ao mesmo tempo (ao mesmo tempo, enquanto isso, etc.).

Percebendo as particularidades semânticas que os circunstanciadores temporais apresentam, optamos por trabalhar este conceito ao invés dos advérbios e locuções adverbiais de tempo, e não como uma lista de nomenclaturas a ser memorizada, mas como elementos que possuem relevância na composição dos textos, pois estabelecem elos entre as informações: enquanto marcam a sequência dos eventos, estabelecem a junção temporal na função de conectivos entre os segmentos do texto.

Considerando que o conceito de circunstanciadores temporais advém dos advérbios de tempo e das locuções adverbiais temporais, cabe, então, uma análise da forma como este conteúdo é abordado no livro didático utilizado na escola inserida na pesquisa.

Analizamos o material para identificarmos lacunas a serem preenchidas com a elaboração de um Módulo Didático para abordar circunstanciadores temporais. Nesse sentido, cabem os seguintes questionamentos: Por que é necessário ter uma proposta de trabalho com circunstanciadores temporais se já existe um material didático que apresenta os advérbios de tempo? Em qual situação o Módulo Didático irá contribuir no desenvolvimento do conhecimento do aluno? Partindo dessas indagações, fizemos a análise do livro didático de língua portuguesa.

2.4 O MATERIAL DISPONÍVEL NA ESCOLA: CIRCUNSTANCIADORES TEMPORAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O livro didático é o recurso mais utilizado pelos professores nas aulas de língua portuguesa. Devido ao caráter subsidiário e pedagógico que ele desempenha, o docente deve observá-lo mais criticamente para perceber os pontos positivos e negativos que o material apresenta e assim implementar estratégias que aprimorem a execução das atividades.

Ao examinar com mais cuidado o livro didático, o professor pode complementar informações e adequar os exercícios à realidade social e cultural da comunidade em que o material é utilizado. Por isso, ele não pode ser utilizado de qualquer maneira, pois é a ferramenta mais acessível ao aluno na construção do seu conhecimento.

Este trabalho destaca a importância dos circunstanciadores temporais na construção do texto narrativo. Para chegar a uma constatação da importância dessa pesquisa, primeiramente faz-se necessário analisar como o conteúdo é apresentado no material didático que o aluno tem acesso, para verificar se as explicações e o conjunto de atividades dão o suporte necessário para a abordagem do assunto pretendido.

Nesse percurso, seguindo a proposta de Freitag e Damaceno (2015), analisamos o livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) adotado para o Ensino Fundamental no Colégio Estadual Gumercindo Bessa. O volume destacado é a nona edição do livro *Português Linguagens*, dos autores William Cereja e Thereza Cochar (2015), destinado ao sétimo ano.

O livro apresenta três campos de atuação: *leitura, produção de texto e o ensino da língua*. Quatro unidades compõem o exemplar, sendo que cada uma está subdividida em quatro etapas: a) Estudo de texto; b) Produção de texto; c) Língua em foco e d) Projeto.

Os objetivos dos autores com a leitura, segundo encontramos no Manual do professor (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 260), é formar leitores competentes. Na *produção de texto*, eles destacam a importância dos gêneros do discurso ou gêneros textuais. Já na seção destinada ao *ensino da língua*, os autores afirmam que as atividades exploram a gramática no texto (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 271), assim o foco não está apenas na identificação da categoria gramatical, mas na função que ela desempenha na construção de sentido do texto.

Em vez de mero reconhecimento de categorias ou de classificações, tomadas até então como um fim em si, importa observar como certas escolhas linguísticas, feitas dentro de um leque de coerções da língua e do estilo pessoal, participam da construção do sentido dos textos (CEREJA, COCHAR, 2015, p. 272).

De acordo com Cereja e Cochar (2015, p. 280), o objetivo da gramática é ampliar o domínio da língua, escrita ou oral, nas diferentes situações sociais, compreendendo melhor o seu funcionamento ao perceber o efeito de sentido nos

enunciados, decorrentes das escolhas linguísticas que se faz na construção do discurso. Para tanto, os autores defendem a abordagem dos conceitos básicos e tradicionais da gramática normativa (verbos, advérbios, pronomes, entre outros), centrada no texto e no discurso.

Com base nas afirmações feitas pelos autores, verificamos a explanação dos advérbios, locuções adverbiais e adjuntos adverbiais.

Advérbio, segundo Bechara (2015, p.287), é a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, tempo, modo, intensidade, condição, etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial. Ele se refere geralmente ao verbo, ou ainda, a um adjetivo e a um advérbio. Locução adverbial é o grupo geralmente constituído de preposição + substantivo que tem o valor e o emprego de advérbios (BECHARA, 2015, p. 289). Esta conceituação é prescritiva e pode ser encontrada em outras gramáticas normativas.

No LDLP, este conteúdo começa a ser construído a partir da leitura do poema *Lisboa: aventuras* de José Paulo Paes. Em seguida, o aluno passa a responder às questões de compreensão e interpretação do texto, sendo levado a perceber quais palavras contidas no poema expressam ideia de modo, afirmação, negação ou dúvida. Através da intertextualidade, os autores trazem um fragmento do poema *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, na figura 2, para que o aluno responda:

4. O último verso do poema é reprodução de um trecho da “Canção do exílio”, poema do poeta maranhense Gonçalves Dias (1823-1864). Leia o boxe “A canção do exílio” e, depois, responda:

a) Nos dois últimos versos da “Canção do exílio”, há duas palavras que indicam lugar. Quais são elas? *aqui, lá*

b) A que lugares essas palavras se referem, respectivamente?
Respectivamente, a Portugal e ao Brasil.

5. No poema “Lisboa: aventuras”, o verso final tem o mesmo sentido que na “Canção do exílio”? Justifique sua resposta.
No poema de José Paulo Paes, o último verso também pode indicar saudade da pátria; porém, considerando que o poeta realça as diferenças entre o português lusitano e o português brasileiro, é possível dizer que ele brinca com a ideia de que até as aves lusitanas gorjeiam de modo diferente das brasileiras.


A canção do exílio

Gonçalves Dias escreveu a “Canção do exílio” quando vivia em Coimbra, Portugal, onde estudava Direito. Por estar fora do Brasil, o poeta se sentia triste, solitário, exilado.

O poema tornou-se uma espécie de símbolo da identidade nacional e alguns de seus versos foram incluídos no Hino Nacional Brasileiro.

Eis os versos iniciais do poema:

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o sabiá;
As aves que aqui gorjeiam
Não gorjeiam como lá.



Ricardo Dantas

Figura 2: Atividade sobre advérbios no LDLP (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 58).

A partir dessa atividade, o tópico “*Conceituando*” traz a definição da categoria gramatical. Antes de apresentar o conceito, os autores destacam versos do poema

“*Lisboa: aventuras*” que contêm palavras que indicam lugar, tempo, causa, modo, instrumento, afirmação e negação, em seguida, na figura 3, a definição é apresentada:

Advérbio é a palavra que indica as circunstâncias em que se dá a ação verbal.

Quando temos duas ou mais palavras com valor de advérbio (por exemplo, à **uma hora**, **de fome**, à **mesa**), nós as chamamos de **locuções adverbiais**.

Os advérbios e as locuções adverbiais são classificados de acordo com o seu **valor semântico**, isto é, com o sentido que apresentam ou a circunstância que indicam.

Figura 3: Conceito de Advérbio e Locução Adverbial no LDLP (CEREJA; COCHAR, 2015 p. 58).

Depois de ter construído o conceito tendo por base os poemas, os autores apresentam uma lista com alguns advérbios e locuções adverbiais e as circunstâncias que eles expressam, tal como encontramos nas gramáticas normativas.

O novo exercício proposto ao aluno é baseado em um texto retirado da *Revista Superinteressante*. O fragmento do artigo “*Viagem à Lua*” tem advérbios e locuções adverbiais destacadas em negrito e cabe ao estudante identificar o valor semântico dessas expressões. Outros enunciados extraídos de revistas são apresentados, solicitando que os alunos identifiquem e classifiquem os advérbios e locuções adverbiais. Há também frases com lacunas a serem preenchidas com advérbios ou locuções adverbiais conforme as circunstâncias indicadas, como pode ser observado no excerto da figura 4:

4. Complete as frases a seguir com advérbios ou locuções adverbiais, conforme as indicações feitas entre parênteses. *Professor: As respostas são pessoais. As que apresentamos são oferecidas como sugestão.*

a) ☐ , eu vou viajar de ☐ . (tempo – meio ou instrumento) *Pela primeira vez – avião*

b) Os resultados dos testes ☐ não chegaram. (tempo) *ainda*

c) O bebê da Mariana ☐ nasceu? (tempo) *já*

d) ☐ , acho que ele vai voltar ☐ . (tempo – tempo) *Às vezes – logo*

e) Manter-se ☐ do veículo da frente é uma medida de segurança. (lugar) *a distância*

2. Como o texto estabelece uma comparação entre o que Júlio Verne imaginou no século XIX e o que os astronautas fizeram na década de 1960, é natural que predominem no texto as noções de **tempo** (quando cada coisa aconteceu), de **lugar** (aonde o ser humano chegou) e o **modo** como foi realizado esse sonho humano.

Figura 4: Atividade sobre advérbios e locuções adverbiais (CEREJA, COCHAR, 2015, p. 60)

A atividade posterior solicita que o aluno conte um fato interessante ocorrido com ele utilizando cinco advérbios ou locuções adverbiais que expressem: tempo, lugar, causa, modo, intensidade. Essa é a única atividade que requer a escrita dos alunos envolvendo o conteúdo.

Os exercícios seguintes também são de identificação e classificação dos advérbios e locuções adverbiais nos textos selecionados. São acrescentados um

novo poema, um cartaz e um cartum para que o aluno extraia as expressões e classifique-as que acordo com a circunstância.

A abordagem dos advérbios e locuções adverbiais na construção semântica do texto são bem exploradas no LDLP. As atividades evidenciam a importância dessa categoria nos efeitos de sentido, mas não há uma proposta de produção escrita que contemple o conteúdo de modo mais consistente. Dessa forma, ele é evidenciado no reconhecimento e na classificação e não como um recurso que promove a coesão textual. A propósito, o LDLP só aborda a *coesão textual* quando o objeto de estudo são os pronomes, quando estuda a referência (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 148); não é considerada a possibilidade de os recursos linguísticos responsáveis pela expressão do tempo na sequenciação de informações, como os circunstanciadores temporais, sejam responsáveis também pela coesão do texto. Esta constatação de limitação de abordagem nos encoraja na proposta de um Módulo Didático que trate deste conteúdo.

Os advérbios e locuções adverbiais são estudados na primeira unidade do livro, já os adjuntos adverbiais aparecem na quarta e última unidade; é o conteúdo que encerra o livro didático.

Seguindo o mesmo modelo, o conceito de adjunto adverbial é construído por meio dos textos. Inicialmente, faz-se a leitura de uma tira do quadrinista argentino Nik, cuja temática é o natal na casa de Gaturro, depois solicita que o aluno responda a questões como na figura 5:

1. A tira narra uma pequena história.

a) Levante hipóteses: Em que lugar ela ocorre? *Provavelmente na casa em que Gaturro mora.*

b) Quanto tempo dura a história? Onde é dada essa informação?
Dura 5 minutos. Essa informação é dada nas legendas em amarelo, que indicam a passagem do tempo.

2. Gaturro é um gato que tem comportamentos parecidos com os dos seres humanos. Qual das características humanas a seguir é a causa do comportamento de Gaturro na tira? Escreva a resposta em seu caderno.

• bondade • controle X • ansiedade • interesse

3. Observe o dono de Gaturro no 1º e no último quadrinho.

a) O que revela o gesto do homem no 1º quadrinho? *Revela advertência, ameaça.*

b) E a expressão do homem no último quadrinho? *Revela surpresa, decepção.*

4. No último quadrinho, Gaturro não aguenta mais esperar e abre os presentes. Quais das palavras abaixo traduzem melhor o modo como Gaturro fez isso? Escreva a resposta em seu caderno.

• maliciosamente • sorrateiramente X • sofregamente
 • disfarçadamente X • avidamente • indiferentemente

Figura 5: Atividade sobre adjuntos adverbiais (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 241).

Em seguida, há uma questão para completar o texto com palavras ou expressões de acordo com o sentido apresentado entre parênteses. Nesse quesito, os autores solicitam que os alunos escolham palavras que deem coerência à história:

5. Agora, vamos contar com palavras a história narrada na tira. Em seu caderno, escreva as palavras ou expressões que completam o texto a seguir, de acordo com os elementos da tira e com as indicações de sentido apresentadas entre parênteses. Procure utilizar palavras que deem coerência à história.

Professor: Se quiser, desenvolva este exercício oralmente.

Gaturro e seu dono estavam (lugar). O dono de Gaturro pede ao gato que não abra os presentes de Natal (tempo). O gato consegue se controlar (modo) (tempo). Mas, (tempo), começa a suar. (tempo), parece que vai explodir. Finalmente, (causa), não resiste e abre os presentes (modo).

Professor: Há mais de uma resposta possível. O importante é a resposta do aluno ser coerente com a tira.

Figura 6: Atividade sobre adjunto adverbial (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 242).

Depois dessas atividades, o conceito de adjunto adverbial é apresentado, na figura 7:

Adjunto adverbial é o termo que indica as circunstâncias em que se dá a ação verbal.

Além de **tempo, lugar, modo** e **causa**, os adjuntos adverbiais podem expressar ainda outras circunstâncias. Veja algumas delas:

- **intensidade:** O homem se locomovia **muito** rápido.
- **instrumento:** Ele cortava a carne **com os dentes** .
- **afirmação:** **Sim** , ele era insensível.
- **negação:** **Não** devo abrir os presentinhos.
- **fim ou finalidade:** Ele veio **para o almoço** .
- **meio:** Ele viajava **de trem** .
- **companhia:** A mulher não almoçou **com ele** .
- **assunto:** Ela não disse nada **sobre a atitude do homem** .

Morfossintaxe do adjunto adverbial

O adjunto adverbial é a função sintática própria dos advérbios e das locuções adverbiais. Sua classificação é a mesma dos advérbios. Observe:

O homem saiu **cedo** .
 classe morfológica: advérbio de tempo
 função sintática: adjunto adverbial de tempo

O homem se locomove **com rapidez** .
 classe morfológica: locução adverbial de modo
 função sintática: adjunto adverbial de modo

Figura 7: Definição de adjunto adverbial (CEREJA, COCHAR, 2015, p. 242)

No tópico *O adjunto adverbial na construção do texto*, as atividades são elaboradas a partir da leitura do poema Veranico, Mário Quintana. Três exercícios são de interpretação e compreensão do texto, a quarta e a quinta questões são voltadas para a análise do adjunto adverbial na construção do sentido do texto, como na figura 8:

4. No poema foram empregados alguns adjuntos adverbiais.

a) Indique, no caderno, o valor semântico destes adjuntos:

- nos olhos dos gatos **lugar**
- de chatice **causa**
- debaixo da barriga dos cavalos **lugar**
- lentamente **modo**

b) Considerando-se que o poema se ocupa em descrever a cidade ao meio-dia, por que esses tipos de adjunto são importantes para a construção do texto?

As circunstâncias de lugar, modo e causa são importantes porque o poema descreve como está a cidade (lugar) ao meio-dia, como as coisas acontecem nesse momento (modo) e o que o intenso calor provoca nas pessoas (causa).

5. Releia o último verso.

a) A que palavra se refere a palavra **indiferente**?

*Refere-se à palavra **vida**.*

b) Logo, que função sintática ela desempenha?

A função de adjunto adnominal.

c) Que modificação na palavra **indiferente** a levaria a assumir a função sintática de adjunto adverbial?

*O acréscimo do sufixo **-mente**, que a transformaria em **indifferentemente**.*

Figura 8: Exercício sobre adjunto adverbial (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 244).

No tópico *Semântica e discurso*, um anúncio publicitário é apresentado para a análise da parte verbal do texto, solicitando que o aluno classifique sintaticamente os termos em destaque, que são os adjuntos adverbiais. O texto destacado do anúncio é apresentado na figura 9.

a realização de um trabalho profissional ou escolar.

2. No centro do anúncio, há o texto que segue. Leia-o e classifique sintaticamente os termos em destaque.

Daqui a 12 minutos: adjunto adverbial de tempo; sem ninguém esperar: adjunto adverbial de modo; a 130 metros daqui: adjunto adverbial de lugar; completamente: adjunto adverbial de modo; menos de pavor: adjunto adverbial de causa; para sempre: adjunto adverbial de tempo.

“Daqui a 12 minutos, sem ninguém esperar, uma bomba de napalm vai explodir a 130 metros daqui. Crianças correrão desesperadas, uma delas completamente despida, gritando menos de pavor do que de dor. Soldados nada farão. Enquanto um fotógrafo vai captar esse momento, imortalizando-o para sempre.”

Figura 9: Exercício sobre adjunto adverbial (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 245)

Como pudemos observar, o trabalho com advérbios, locuções adverbiais e adjuntos adverbiais proposto no LDLP é bastante eficaz nas etapas do reconhecimento e classificação da categoria gramatical e a função que ela desempenha na construção do sentido do texto. Entretanto, os exercícios propostos não estimulam o aluno a aplicar o conteúdo em suas produções textuais, uma vez que não há propostas de escrita que envolva o assunto abordado. Em nenhum momento eles foram estudados como elementos de coesão textual. Só encontramos uma proposta de produção de texto envolvendo o conteúdo gramatical, ainda assim de maneira muito vaga.

Outro fator que merece destaque, restringindo a observação para os advérbios e locuções adverbiais de tempo, é que os itens são colocados no mesmo conjunto sem a distinção de sentido que eles denotam. **Hoje** e **ontem** são advérbios de tempo, mas marcam uma cronologia diferenciada. Dessa maneira, as atividades que solicitam o preenchimento das lacunas com determinados advérbios requerem também atenção do aluno para saber selecionar qual é o mais apropriado para o contexto. Não há essa observação no livro didático.

Nesse entendimento, nossa proposta de trabalho com os circunstanciadores temporais é importante pois esse conceito traz uma classificação dos advérbios temporais que não é apresentada no LDLP. Também há uma preocupação de explorá-lo na produção escrita como elementos de coesão. Eles unem as informações e estabelecem a juntura temporal nos textos narrativos. Esse conhecimento pode contribuir para ampliar o repertório de marcadores temporais já trazido pelos alunos e conferir às suas produções escritas maior clareza e detalhamento no que se refere à marcação temporal.

3 SEGUNDO MOMENTO: A APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO

Partindo de uma perspectiva funcionalista e do aprendizado significativo, ao elaborarmos o Módulo Didático tivemos como objetivo trazer ao aluno uma abordagem de conteúdo que fosse de seu interesse, e não o padronizado como nos LDLP. Por isso, realizamos uma sondagem sobre os interesses hábitos de leitura e escrita. Esta sondagem foi realizada no mês de agosto de 2017, na turma do sétimo ano. Esta sondagem foi importante para sondarmos os interesses dos alunos: o que gostam de ler e escrever, a frequência que o fazem e os materiais que mais lhes agradam.

Foi a partir desta sondagem que chegamos à elaboração das sequências visuais inspiradas nas histórias de aventura e ação, mais precisamente, nos super-heróis. Como as narrativas visuais presentes no Módulo Didático foram inspiradas na história do Homem-Aranha e da Mulher Maravilha, apresentaremos também os conceitos de narrativa, narrativa visual, quadrinhos (HQ) e mitos.

É importante ressaltar que nosso trabalho não explora o estudo específico destes gêneros, mas eles precisam ser apresentados porque serviram de base para a produção escrita.

3.1 HÁBITOS DE LEITURA E ESCRITA

Para sabermos dos gostos e interesses dos alunos, aplicamos um questionário sobre a prática da leitura e da escrita. Como já dissemos na atividade anterior, existem vinte e seis alunos matriculados no sétimo ano do ensino fundamental, mas participaram desta coleta de dados somente vinte e três alunos, sendo doze meninos e onze meninas, com faixa etária entre 12 a 15 anos.

O instrumento de coleta de dados, apresentado na figura 10, foi desenvolvido a partir de modelos encontrados na internet. Utilizamos como referência o trabalho "*Questionário sobre hábitos de leitura*", de Sandro Brincher². O questionário de Brincher não foi criado para medir conhecimentos nem servir como avaliação dos alunos, serve somente para conhecer melhor o perfil dos alunos e adaptar as leituras ao universo de conhecimentos de cada turma.

² Disponível em <https://brincher.com/2011/03/17/questionario-sobre-habitos-de-leitura/>. Acessado em: 15mar2017.

O inquérito aos hábitos de leitura desenvolvido por Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada³ também nos serviu de base. Ele foi aplicado em Portugal, na Escola Secundária de Alcains, e abrangeu 61 alunos distribuídos por 4 turmas. Além de disponibilizarem o protótipo do questionário, as autoras também divulgaram os resultados e a análise dos dados⁴. Outra fonte que utilizamos encontra-se, também, disponibilizada na internet, no Blog *Leituranaesca*⁵.

A aplicação do questionário ocorreu dia 2 de agosto de 2017, no turno matutino. Composto por dezoito questões (figura 10), a primeira parte do instrumento de coleta envolvia questões referentes ao hábito da leitura; a segunda, hábito da escrita. A atividade foi realizada com o consentimento da direção e da coordenação da escola e os alunos responderam de forma espontânea, sabendo que seus nomes não seriam revelados. Os alunos também foram informados sobre a finalidade da pesquisa, qual seja, o desenvolvimento de um Módulo Didático para o PROFLETRAS, da Universidade Federal de Sergipe. Por se tratar de uma atividade de pesquisa que visa o aperfeiçoamento profissional, seguimos as orientações de Freitag (2017), que indica que este tipo de atividade, seguidos os preceitos de cuidado ético e respeito ao participante, fica dispensada de apreciação de comitê de ética em pesquisa.

³ Disponível em <http://www.prof2000.pt/users/psantos/alcains/inquerito.html> Acessado em: 15mar2017.

⁴ Disponível em <http://www.prof2000.pt/users/psantos/alcains/analise.html> Acessado em: 15mar2017.

⁵ Disponível em <http://leituranaesca.webnode.pt/documentos/inquerito-habitos-de-leitura/> Acessado em: 15mar2017.

Questionário sobre leitura e escrita	
Escola: _____	
Nome _____	Idade _____
1. Como você costuma ocupar seu tempo livre?	
() Televisão () Internet () Leitura () Música () Esporte () Outro: _____	
2. Você gosta de ler?	
() Sim () Não	
3. Se respondeu NÃO, qual a razão dessa resposta?	
() Não tenho tempo () Tenho dificuldade de concentração	
() Tenho dificuldade na leitura () Outro _____	
4. Se respondeu SIM, o que costuma ler?	
() Livros () Jornais () Revistas () Websites	
() Outro _____	
5. Se indicou REVISTAS como fonte de leitura, quais seções te agradam mais?	
() Culinária () Fofocas/ Celebidades () Horóscopo () Adolescentes	
() Outro _____	
6. Se indicou LIVROS como fonte de leitura, quais tipos te agradam mais?	
() Ação () Poesia () Autoajuda () Quadrinhos () Aventura	
() Religioso () Drama () Outro _____	
7. Se indicou WEBSITES como fonte de leitura, o que costuma acessar?	
() Notícias () Humor () Tecnologia / Games () Celebidades () Portais de música	
() Letras de músicas () Facebook () Instagram () Twitter () Outro: _____	
8. Com que frequência você ler?	
() Diariamente () Semanalmente () Mensalmente	
() Raramente () Quando é obrigatório	
9. Qual o último livro que você leu? _____	
10. Qual a origem do livro ?	
() Biblioteca pública ou da escola () Biblioteca pessoal (livros dos pais ou responsáveis)	
() Emprestado dos amigos () Outro _____	
11. Como você escolhe o livro?	
() Pelo assunto () Pelo título	
() Pelo autor () Recomendado por alguém	
12. Para mim, leitura é:	
() Obrigação () Prazer	
() Passatempo () Um meio de valorização pessoal	
13. Você tem acesso à internet?	
() Sim () Não () Às	
14. Com que frequência você usa a internet?	
() Diariamente () Semanalmente () Mensalmente () Raramente	
() Outro _____	
15. Você tem o hábito de escrever?	
() Sim () Não () Às Vezes	
16. Onde você costuma escrever?	
() Caderno () Redes Sociais () Outro: _____	
17. Sobre o que você GOSTA de escrever no dia-a-dia?	

18. Na escola, o que você escreve?	

Figura 10: Questionário sobre hábitos de leitura e escrita.

O gosto pela leitura é individual e estimulado por diferentes motivos: família, amigos, escola, etc. Ao serem questionados, 74% afirmou gostar de ler enquanto 26% respondeu negativamente. A predominância das respostas afirmativas ficou entre as meninas, como pode ser observado no Gráfico 2:

Gráfico 2: Você gosta de ler?

Você gosta de ler? - todos os alunos

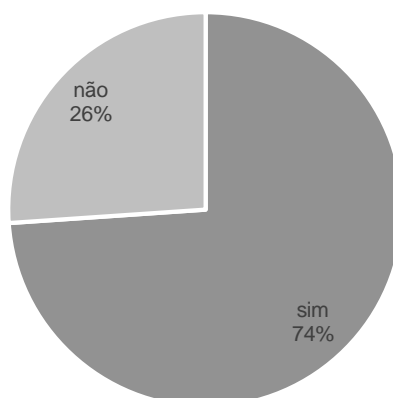
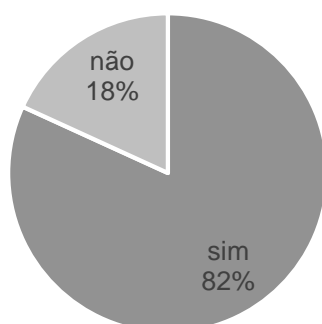


Gráfico 3: Você gosta de ler? Por gênero dos estudantes.

Você gosta de ler? - meninas



Você gosta de ler? - Meninos



Apesar dos dados revelarem que há uma prevalência das meninas no gosto pela leitura, é preciso ter cautela para não tomarmos essa realidade como estereótipo de que mulheres leem mais do que os homens. Durante muito tempo, acreditou-se na ideia de que o mundo da leitura estava voltado para as mulheres devido a sua natureza sensível e aos homens estava destinado o mundo dos cálculos. A leitura, então, era tomada como passatempo ou obrigação feminina.

É possível afirmar que alguns padrões culturais ainda podem interferir nos interesses, mas não podemos precisar esta afirmação com os nossos dados, pois faltou no nosso questionário questões mais específicas que nos permitisse avaliar o porquê da predominância feminina. Partimos, então, para uma análise mais ampla e cultural.

No *site* da BBC⁶, há uma interessante entrevista com Meltzoff, Ph.D. em Oxford, especialista em desenvolvimento infantil e co-diretor do Instituto de Aprendizado e Ciências do Cérebro da Universidade de Washington, nos Estados Unidos. O pesquisador alerta sobre o distanciamento das meninas do universo da tecnologia por conta dos estereótipos culturais, o que revela uma desigualdade de gênero na educação.

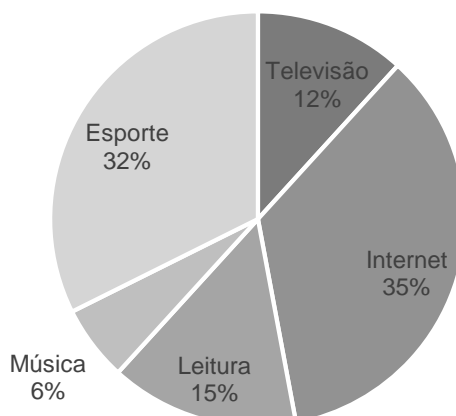
Segundo o pesquisador, os estereótipos sobre garotos e garotas relacionados com matemática e leitura começam a aparecer surpreendentemente cedo. A maior parte dos adultos mantém o estereótipo de que garotos se identificam mais com matemática e garotas, com leitura.

Dessa forma, os estereótipos da sociedade começam a afetar a performance acadêmica de nossas crianças muito cedo no desenvolvimento delas (na escola primária ou até antes). Contrariando as crenças, Meltzoff faz a ressalva de que testes padronizados de muitos países mostram que não há diferença nas performances de garotas e garotos. Em alguns destes países, na verdade, as meninas se saem melhor do que os meninos nos exames. Por esse motivo, este assunto é de grande interesse científico.

Quando indagados sobre a ocupação no tempo livre, a televisão alcançou 12% das respostas, a internet prevaleceu com 35% e o esporte com 32%. Vale ressaltar que, apesar das questões serem desenvolvidas para obter apenas uma resposta, muitos alunos assinalaram mais de uma atividade, por isso as porcentagens são relativamente altas quando analisadas em relação à quantidade de estudantes.

6

Disponível em http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150831_entrevista_andrew_meltzoff_cc Acessado em: 15mar2017.

Gráfico 4: Como você costuma ocupar seu tempo livre?**Como você costuma ocupar seu tempo?**

O que também foi possível constatar é que, apesar de assinalarem a internet como principal ocupação no cotidiano, os alunos responderam que costumam ler livros, mesmo tendo como opção a realização da leitura em *websites*. Treze estudantes assinalaram que gostam de ler livros, nove websites e quatro revistas.

Em relação ao conceito de leitura, oito alunos responderam que é uma obrigação, dois disseram que é prazer e quatro um meio de valorização pessoal.

Gráfico 5: Para mim, leitura é...**Para mim, leitura é:**

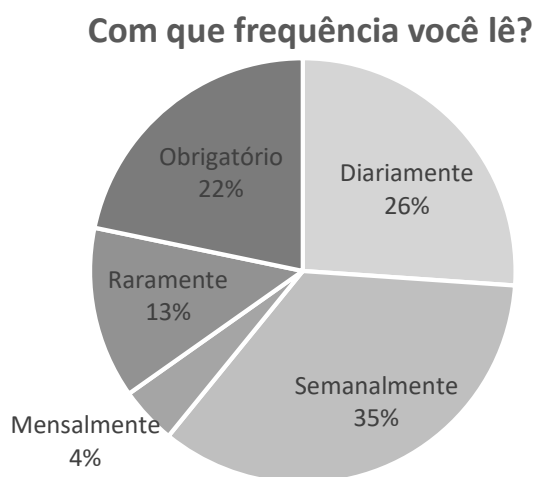
Sobre a preferência, 26% afirmou gostar de livros de ação, 26% de aventura e 22% história em quadrinhos, conforme gráfico 6.

Gráfico 6: Se indicou LIVROS como fonte de leitura, quais tipos te agradam mais?



Em relação à frequência da leitura, 35% dos alunos afirmou que lê semanalmente, 26%, diariamente, 22% lê somente quando é obrigatório, 13% raramente lê e 4% lê mensalmente.

Gráfico 7: Com que frequência você lê?



Dos vinte e três alunos, doze informaram o último livro que leu. São eles:

- Eu fui a melhor amiga (citado três);
- O milagre;
- A Bíblia;
- História em quadrinhos;
- Sítio do Pica-pau amarelo (citado duas)

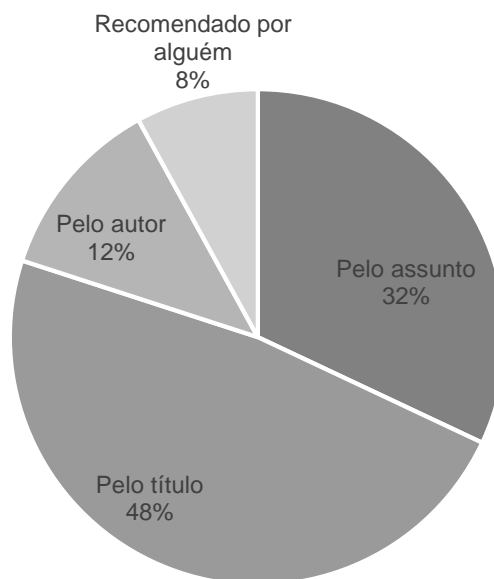
- Os dez mandamentos;
- Mangá Dragon Ball Z;
- King Kong;
- Romeu e Julieta.

Quanto à origem dos livros que costumam ler, 40% informou que o livro provém da biblioteca pública ou da escola, 35% da biblioteca pessoal (dos pais ou responsáveis) e 20% afirmou que os livros são emprestados pelos amigos.

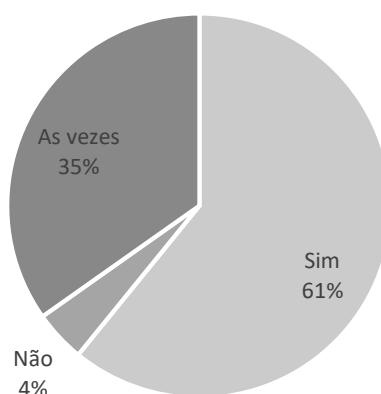
Gráfico 8: Qual a origem do livro?



A escolha do livro ocorre pelo título, assunto, autor ou recomendado por alguém, conforme gráfico 9.

Gráfico 9: Como você escolhe seu livro?**Como você escolhe o livro?**

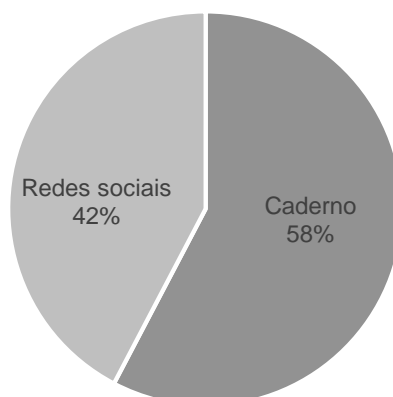
Em relação à escrita, 61% respondeu que costuma escrever e 35% afirmou que não escreve no seu dia a dia.

Gráfico 10: Você tem hábito de escrever?**Você tem hábito de escrever?**

A maioria escreve no caderno (58%) e outros assinalaram que escrevem nas redes sociais (42, %), conforme gráfico 11.

Gráfico 11: Onde você costuma escrever?

Onde você costuma escrever?



As temáticas preferidas para a escrita, segundo os estudantes, são:

- Frases de amor no caderno (citado três);
- Músicas (citado três);
- Conversas no Whatsapp;
- Sobre a Bíblia;
- Comentários no Facebook.

Assim, de acordo com o gosto mais recorrente (26% de história de ação e 26% de aventura), optamos por elaborar o Módulo Didático tomando por base atividades que explorassem estas características; por isso, escolhemos trabalhar com narrativas visuais com a temática de super-heróis e com narrativas mitológicas.

3.2 NARRATIVAS

Entende-se por narrativa, todo discurso que apresenta uma história que, embora imaginária, possui características de realidade formada por uma ou várias personagens, em tempo e espaços definidos. (ALMEIDA, FREITAG, 2014, p. 554).

Ao estudarem narrativas orais, Labov e Waletzky (1967 apud ALMEIDA, FREITAG, 2014), definiram este tipo de sequência textual como um método de recapitular experiência passada, através da correspondência de uma sequência verbal de cláusulas a uma sequência de eventos que realmente ocorreram (BASTOS, 2001, p. 23). O método de recapitulação caracteriza-se pelo aspecto formal e funcional das narrativas orais de experiência pessoal, mas pode ser usado para definir a

estrutura geral das narrativas. (ALMEIDA, FREITAG, 2014, p. 553). O método está dividido em cinco macroproposições:

- *Orientação* é a contextualização da história através da identificação do lugar, tempo e da caracterização dos atores envolvidos;
- *Complicação* diz respeito à sequência temporal dos acontecimentos. A ação complicadora também marca um episódio inesperado que altera o estado inicial da narração;
- *Avaliação* indica o foco central da narrativa e as reações do narrador através da apresentação das emoções e da carga dramática da situação;
- *Resolução* refere-se ao desfecho da história, a etapa da finalização;
- *Coda* é a moral da história, são as experiências trazidas para o presente através da narrativa. Não é um elemento obrigatório.

Já as narrativas visuais, podemos afirmar que são narrativas que têm o objetivo de contar histórias por meio da combinação imagens, podendo ter também textos verbais ou não. Também conhecida como Arte Sequencial⁷, termo usado por Will Eisner, refere-se à modalidade artística que usa o encadeamento de imagens em sequência para contar uma história ou transmitir uma informação graficamente. A arte sequencial, ou narrativa visual, mantém uma relação dialógica entre forma e conteúdo, na polarização entre forma (imagem) e conteúdo (a narrativa). O melhor exemplo de arte sequencial são as histórias em quadrinhos.

3.3 QUADRINHOS E NARRATIVAS MITOLÓGICAS

Os quadrinhos (HQ) são uma “arte que une imagens em sequência, acrescidas ou não de textos, e que dá ao leitor a ilusão de movimento (BARROSO, 2004 apud MENDONÇA, 2008, p. 14). Apesar das HQ remontarem a uma época bem mais remota que o século XIX, existem outras experiências de narrativas contadas através de imagens sequenciadas anteriores a esse período e que se aproximam desse gênero, a exemplo dos mosaicos e das tapeçarias, dentre outras técnicas.

As histórias em quadrinhos, segundo afirma Mendonça (2008, p. 13), marcaram os acontecimentos do século XX., por serem formadas pela junção de dois códigos

⁷ Disponível em http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao_artistica/0045.html. Acessado em: 15mar2017.

de signos gráficos: a imagem e a linguagem escrita. A junção destas duas linguagens distintas deu início a uma nova forma de manifestação cultural.

A aparição desse conjunto estruturado de imagens significou uma revolução no tratamento das representações analógicas. Não era mais a fixação pictórica de um instante; agora se observava uma narração figurada onde o desenvolvimento das ações dos personagens, do começo ao fim de um fenômeno qualquer, podia ser apreendido, visto ou revivido (MENDONÇA, 2008, p. 14).

Foi no século XX que a junção entre imagem e textos ganhou a força da visibilidade. Nessa época, várias histórias ilustradas de imagens sequenciadas foram produzidas, incluindo também as caricaturas. Foi em 1895 que surgiu o que é considerada a primeira história em quadrinhos, em Nova York. O personagem Yellow Kid, de Richard Fenton Oultcault, considerado o precursor das HQ, em função dos vários recursos que caracterizavam os quadrinhos: narração em sequência de imagens, a continuidade dos personagens e a inclusão do texto dentro das imagens (MENDONÇA, 2008, p. 15).

Com o aprimoramento das técnicas de impressão, os quadrinhos encontraram nos livros e principalmente nos jornais um meio apara sua ampla difusão. Os jornais em que as HQ eram publicadas eram populares e atingiam grande parcela da população e a difusão dessas histórias aconteceram, sobretudo, nos EUA. No Brasil, durante um bom tempo, prevaleceram as HQ produzidas no exterior. No ano de 1905, surgiu no país a primeira revista exclusiva de quadrinhos, *O Tico-Tico*, sucesso entre as crianças e adolescentes.

O surgimento do primeiro herói nas HQ foi em 1929, com a história de *Tarzan*. A grave crise econômica de 1929 iniciada nos EUA, deu impulso para a criação de heróis, na tentativa de reerguer a autoestima da população abalada com a crise. O público-leitor se enxergava nos heróis pois as aventuras sempre acabavam com final feliz (MENDONÇA, 2008, p. 27).

Nesse período conturbado da história, outras HQ se destacaram, deixando de lado as temáticas mais sociais e enfatizando a fantasia. Na década de 1940, a Segunda Guerra Mundial teve reflexos imediatos na construção dos personagens de quadrinhos. Nesse contexto, surgiu o *Superman* (de Joe Shuster e Jerry Spiegel). Esta HQ apresentou um diferencial: era o primeiro super-herói, com poderes, roupa colante como uniformes, capa para voar e outros adereços com poder.

Em 1941, surgiu a HQ da Mulher maravilha, criada ela editora dos EUA *DC Comics*. Em 1962, na décima quinta edição da revista *Amazing Fantasy*, surgiu um

novo super-herói que acabaria fazendo história: O Homem-Aranha, criado por Stan Lee.

Em relação ao universo dos super-heróis, seus poderes e aventuras, encontramos outro gênero que explora características comuns, que são os mitos. A mitologia grega corresponde a um conjunto de mitos, lendas e contos referidos a entidades divinas ou fantásticas, conhecidos como deuses, semideuses e heróis. Esses mitos compõem a religião praticada na Grécia Antiga e eram transmitidos oralmente com vistas a entender uma série de fenômenos, cujas explicações não eram evidentes

Na educação, a HQ tem um valor pedagógico, pois auxilia na leitura e fomenta a produção escrita, seja através da construção do próprio gênero, ou de narrativas produzidas a partir dele, como é a proposta do nosso trabalho. As narrativas mitológicas, por meio dos aspectos da divindade e dos poderes sobrenaturais, levam os alunos ao mundo da ludicidade, o que permite ao professor desenvolver atividades de leitura e escrita nos mais variados objetivos.

4 TERCEIRO MOMENTO: A ELABORAÇÃO DO MÓDULO DIDÁTICO

Depois da sondagem sobre as dificuldades linguísticas, constatamos a forma de organizar as informações, o repertório linguístico e as escolhas lexicais dos alunos estavam aquém do que se é esperado para o sétimo ano nos documentos oficiais voltados para a educação em língua materna, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e o Referencial Curricular do Estado de Sergipe (SERGIPE, 2013).

O que fazer para que os alunos tenham um conhecimento linguístico mais ampliado de forma que haja uma melhor coesão nos textos produzidos? Partindo dessa inquietação e mantendo a consonância com as orientações pedagógicas dos documentos já citados, identificamos os interesses dos alunos e delimitamos nosso escopo no trabalho com as narrativas e escolhemos um conteúdo basilar: os advérbios e locuções adverbiais de tempo, aqui definidos como circunstanciadores temporais, optando pela elaboração de um Módulo Didático.

O conceito de Módulo Didático está definido nos PCN (BRASIL, 1997, p. 88) como uma sequência de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados.

Para tanto, ainda de acordo com os PCN (BRASIL, 1997, p. 88), os módulos didáticos precisam ser planejados partindo de um diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, permitindo identificar quais instrumentos de ensino podem promover a aprendizagem e a superação dos problemas apresentados.

Seguindo essa diretriz, o Módulo Didático foi elaborado com o objetivo de diversificar o repertório linguístico dos alunos no que se refere ao uso dos circunstanciadores temporais em textos narrativos, acreditando que o conhecimento desses elementos linguísticos pode contribuir na produção de textos mais elaborados, com junção temporal mais marcada e avanços na coesão.

Identificamos esta necessidade depois da execução de uma atividade diagnóstica, que revelou uma limitação do repertório dos marcadores temporais

utilizados pelos alunos, se consideramos o grau de escolaridade em que já estão. Além de restrito, os marcadores temporais utilizados estavam muito próximos da oralidade, realidade que permite uma intervenção, pois a escrita exige um maior grau de formalidade, que induz à escolha de itens linguísticos mais adequados. As atividades contidas no Módulo Didático estão voltadas para a leitura e escrita, enfatizando o reconhecimento e uso dos circunstanciadores temporais.

4.1 CONTEÚDOS TRABALHADOS NO MÓDULO DIDÁTICO

Cientes das escolhas, iniciamos nossa análise pelo livro didático utilizado na escola com o intuito de perceber como o conteúdo era abordado e até que ponto o material poderia nos servir de apoio. Observamos que as atividades propostas eram voltadas para o reconhecimento dos advérbios e a classificação das circunstâncias (tempo, modo, lugar, intensidade, etc.). Não havia propostas de exercícios em que o uso desses elementos linguísticos fossem utilizados na construção de um texto escrito.

Em relação aos advérbios de tempo, havia no material analisado uma classificação muito genérica. Encontramos uma lista de advérbios e locuções adverbiais de tempo, mas sem a distinção semântica que eles possuem. O tempo linguístico pode ser marcado com precisão; **ontem** e **depois** são advérbios de tempo, mas sinalizam etapas distintas, por isso não podem ser utilizados como sinônimos.

Outro fator que demonstrou a fragilidade do livro didático foi a abordagem formalista dada ao conteúdo. As atividades eram voltadas para a memorização dos advérbios e locuções adverbiais de tempo e não para o uso efetivo em situações de produções de textos, por meio dos quais efetivamente nos comunicamos. Por conta destas fragilidades, entendemos que o conteúdo deveria ser estudado por outro viés, o funcionalismo.

Assim sendo, dialogamos com estudos de autores como Martelotta (1993) que, ao estudar os advérbios de tempo, traz a conceituação e classificação dos circunstanciadores temporais, para mostrar que há diferenças semântico-gramaticais na escolha que o falante faz de cada item.

Além das leituras sobre circunstanciadores temporais, também revisitamos a literatura voltada para estudos do funcionalismo de vertente norte-americana (FURTADO DA CUNHA et. al, 2015; FURTADO DA CUNHA, TAVARES, 2007;

GORSKI; FREITAG, 2007, 2013), gramática na perspectiva funcionalista (NEVES, 2012), artigos sobre procedimentos discursivos e estratégias de sequenciação de informação (TAVARES, 1999; BARRETO, FREITAG, 2009; FREITAG; SANTOS, 2011; FREITAG et al. 2013), dentre outros.

4.2 CRITÉRIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Para elaborar as atividades do Módulo Didático, inicialmente buscamos traçar o perfil dos alunos participantes. Aplicamos um questionário sobre hábitos de leitura e escrita, que nos mostrou as preferências dos estudantes. Observamos que havia maior interesse por histórias de aventura e ação.

Para estimular a escrita, elaboramos narrativas visuais inspiradas em super-heróis. As imagens que compuseram as sequências não-verbais foram pesquisadas em blog e sites de imagens para colorir.⁸

Para trabalhar o conteúdo por meio da leitura, escolhemos duas narrativas mitológicas e montamos dois quebra-cabeças. Há também uma narrativa com lacunas para serem preenchidas com circunstanciadores temporais. As atividades foram assim divididas: Produção de texto inicial (entrada); Ficha de Avaliação inicial; Atividade de leitura com os quebra-cabeças; Ficha dos Circunstanciadores temporais; Texto com lacuna, Produção de texto final (atividade de saída) e a Ficha de Avaliação Final.

⁸ Os sites visitados para a composição das sequências visuais foram:

Homem-Aranha: Disponível em <http://desenhosparaimprimirecolorir.blogspot.com.br/2011/02/homem-aranha.html> Acessado em: 15mar2017; Disponível em <https://colorir.org/homem-aranha/homem-aranha-na-cidade/> Acessado em: 15mar2017.; Disponível em <https://www.colorirgratis.com/desenhos-de-spider-man-ou-spiderman-para-colorir.html> Acessado em: 15mar2017.

Mulher Maravilha: Disponível em <http://www.pintarcolorir.com/desenhos/mulher-maravilha/pintar-colorir-mulher-maravilha-050> Acessado em: 15mar2017. Disponível em <http://www.pintarcolorir.com/desenhos/mulher-maravilha/pintar-colorir-mulher-maravilha-042> Acessado em: 15mar2017. Disponível em <http://www.desenhosparacolorir.org/desenhos/desenhos.php?id=10770> Acessado em: 15mar2017. Disponível em <http://www.desenhosparacolorir.org/desenhos/desenhos.php?id=10757> Acessado em: 15mar2017. Disponível em <http://www.desenhosparacolorir.org/desenhos/desenhos.php?id=10768> Acessado em: 15mar2017.

4.2.1 Produção de texto inicial (entrada)

A proposta de produção de texto inicial tem como mote uma narrativa visual inspirada na história do Homem Aranha, composta por uma sequência de cinco imagens, conforme a figura 11.



Figura 11: Narrativa visual da avaliação inicial do Módulo Didático.

4.2.2 Ficha de Avaliação Inicial

A ficha de avaliação inicial é um instrumento elaborado para aferir o nível de conhecimento da turma em relação aos aspectos temporais nas narrativas produzidas (*concordância verbal de valor temporal, uso dos marcadores temporais mais próximos da oralidade, ocorrência dos circunstanciadores temporais, correspondência entre a sequência frásica e a ordem dos acontecimentos, etc.*). Esta ficha é um material destinado ao professor, para elaborar o diagnóstico do nível de proficiência no uso dos circunstanciadores temporais quanto à pertinência e diversidade de repertório.

	1	2	3	4		5
Aluno	Erros de concordância verbal de valor temporal	Não há correspondência entre a sequência frástica e a ordem dos acontecimentos	Usa marcadores temporais com repertório da oralidade	Usa marcadores temporais com maior grau de formalidade		Usa adequadamente orações subordinadas temporais
				Advérbios e locuções adverbiais de tempo	Expressões nominais	
A1						
A2						
A3						
A4						
A5						
A6						
A7						
A8						
A9						
A10						
A11						
A12						
A13						
A14						
A15						
A16						
A17						
A18						
A19						
A20						
A21						
A22						
A23						
A24						
A25						

Figura 12: Ficha de avaliação inicial do Módulo Didático.

A seguir, detalharemos os itens de avaliação e os respectivos níveis quanto à pertinência e diversidade de repertório

1. Erro de concordância verbal de valor temporal

Neste nível, se enquadra o aluno não consegue marcar o tempo pela categoria verbal. *Ex: Amanhã ele conheceu o amigo.*

Se a maioria da turma estiver nesse nível, nosso Módulo Didático não deve ter continuidade em sua aplicação, pois a urgência, considerando que é uma turma do sétimo ano do ensino fundamental, seria revisar tempos verbais e não os circunstanciadores temporais. Se a maior parte respeitar a concordância verbal de valor temporal, nesse nível, o Módulo teria aplicabilidade.

2. Não há correspondência entre a sequência frásica e a ordem dos acontecimentos

A sequenciação frásica ocorre, segundo Koch (2013, p. 60), quando o texto se desenrola por meio de marcas linguísticas entre os enunciados determinando certos tipos de relação. O fluxo informacional por meio da sequenciação frástica pode acontecer através do uso de palavras pertencentes ao mesmo campo lexical.

- *O desabamento de barreiras provocou sérios acidentes na estrada. Diversas ambulâncias transportaram as vítimas para o hospital da cidade mais próxima (KOCH, 2013, p.62).*

Quando apontamos a não correspondência entre a sequência frásica e a ordem dos acontecimentos, nos referimos àqueles alunos que não conseguem manter a progressão textual. Apesar de escreverem frases sobre o assunto, não conseguem elencar os eventos da narrativa. Se a turma estiver nesse nível, o Módulo Didático também não tem continuidade, pois será necessário rever o conceito de texto e da estrutura da narrativa.

3. Usa marcadores temporais com repertório da oralidade

Nesse nível, a turma está preparada para continuar com as atividades do Módulo Didático, pois domina a estrutura da narrativa e dão fluxo informacional ao texto, seguindo a ordem cronológica dos eventos, mas usam, com predominância, os sequenciadores temporais comuns da oralidade como **aí, daí, e, então e depois**. Se os textos da turma apresentam essa característica, as atividades podem prosseguir.

4. Usa marcadores temporais com maior grau de formalidade

Neste nível, os alunos empregam com regularidade e propriedade, *advérbios de tempo*, *Locuções adverbiais de tempo*, *expressões nominais*. Consideramos como expressões nominais: *Era uma vez*, *um certo dia*, *um dia*, etc.

Se o uso é recorrente, o Módulo Didático também é pouco útil, pois a turma já domina os circunstanciadores temporais; no entanto, se a ocorrência destes elementos for esporádica, o Módulo Didático pode contribuir para ampliar o repertório e a regularidade de uso.

5. Usa adequadamente orações subordinadas temporais

Se a turma estiver nesse nível, nosso Módulo Didático não tem nenhum resultado, pois os alunos já demonstram um nível de conhecimento mais avançado.

4.2.3 Atividade com quebra-cabeças

O quebra-cabeça 1, Mito de Teseu e o Minotauro, foi produzido a partir de texto extraído e adaptado do livro *Histórias Greco-Romanas* de Ana Maria Machado (2011).

Era uma vez um herói muito valente chamado Teseu. Ele era filho do rei Egeu e de Etra, filha do rei de Trezena. O rei Egeu estava muito triste porque havia chegado o tempo de enviar catorze jovens para servirem de comida ao Minotauro.

Essa tradição começou há alguns anos. Teseu e seu pai moravam na cidade de Atenas e o rei Minos na cidade de Creta. Houve uma guerra entre os dois reinos e os cretenses saíram vitoriosos. Por conta disto, todos os anos Egeu precisava mandar jovens para servirem de comida ao Minotauro que habitava na cidade de Creta. Ele era um monstro com cabeça de touro e corpo de homem e vivia em um Labirinto. As pessoas que caíam neste labirinto não conseguiam sair.

Com o passar do tempo, Teseu foi crescendo e ficando valente e pediu ao seu pai para enfrentar o terrível monstro de Creta. O pai permitiu com uma ordenança: mudar a vela negra do navio por uma branca caso ele vencesse a luta, assim o rei saberia se o jovem príncipe Teseu tinha sido vitorioso ou um herói vencido.

No dia seguinte, Teseu partiu para Creta com seus companheiros.

Antes de enfrentar o Minotauro, Teseu precisava de estratégias para salvar os catorze jovens e sair do labirinto. Foi quando ele conheceu Ariadne, a filha do rei Minos. Ela tinha um truque: um novelo de fio mágico que marcaria o caminho certo. Com esse novelo, Teseu entrou no labirinto.

De repente, o Minotauro soltou um mugindo, mas o herói estava alerta e, sem medo nem hesitação, abateu de um só golpe o monstro. Graças ao fio mágico, Teseu, os companheiros e os catorze jovens conseguiram achar o caminho da saída do labirinto.

Depois, voltaram para Atenas, mas Teseu esqueceu de mudar a vela preta por uma branca. Ao avistar o barco com a vela preta, o velho Egeu achou que o filho estava morto e, desesperado, jogou-se no mar e morreu afogado.

Figura 13: Quebra-cabeças 1.

O quebra-cabeça 2, Mito de Eco e Narciso, foi produzido a partir do texto extraído e adaptado do livro Histórias Greco-Romanas de Ana Maria Machado (2011).

Eco era uma ninfa muito formosa, porém muito tagarela. Passava horas conversando e não conseguia ouvir em silêncio quando alguém estava falando. Certo dia, Eco fazia companhia a deusa Juno
Enquanto ela procurava seu marido Júpiter pelo bosque. Mas não foi uma tarde muito tranquila. Eco falou tanto que deixou a deusa furiosa. Irritada, Juno amaldiçoou a ninfa Eco:
Daquele momento em diante, a língua dela só serviria para o mínimo possível. A partir desse dia, a ninfa só podia repetir as últimas palavras que alguém pronunciasse.
Algum tempo depois, Eco se apaixonou por um rapaz belíssimo chamado Narciso. Dizem que ele foi o homem mais belo que já existiu. Todas as ninfas se enamoravam dele, e ele nem ligava.
Ao ver Narciso, Eco ficou encantada. Acordava cedo para vigiar os passos do rapaz, mas, como não tinha a própria fala, não podia expressar seus sentimentos.
Um dia, logo ao amanhecer, Narciso foi passear no bosque, mas, ao anoitecer, se perdeu do grupo de amigos e começou a chama-los. Enquanto gritava, só ouvia o som das suas próprias palavras. Era a ninfa Eco, pronunciando o que ele dizia.
Nesse instante, Narciso ficou curioso e quis conhecer a dona da voz. De repente, Eco apareceu, entretanto, não conseguia falar, só repetir as últimas palavras de Narciso. Assustado, o rapaz fugiu do bosque.
Eco ficou envergonhada e foi se esconder no fundo de uma caverna. Narciso continuou a sua vida, sem se importar com a ninfa. Passados uns dias, Eco rezou para Nêmesis, a deusa da justiça, e pediu para que ela castigasse Narciso. Nêmesis resolveu ajuda-la.
Quando nasceu, a mãe de Narciso recebeu uma ordem do oráculo: Ele não podia ver a própria face, pois era excessivamente belo. Nêmesis, sabendo desse segredo, atraiu o jovem rapaz para um lugar muito fresco e bonito, que tinha um lago de águas cristalinas.
Ao ver o lago, Narciso resolveu tomar um pouco d'água. Quando viu seu reflexo na água, ficou maravilhado, mas não sabia que era a sua própria face.
De repente, Narciso quis pegar, na água, o rosto que ele estava apreciando. Mergulhou os braços na água, tentando trazer aquele corpo para seu abraço, mas tudo se dissolvia. Muito tempo, Narciso ficou ali. Desinteressado de tudo, cada mais fascinado com a sua própria imagem, foi definhando e morreu.
Mais tarde, os amigos o encontraram morto. Prepararam tudo para o funeral, mas quando vieram pegar o corpo, ele não estava mais lá. Em seu lugar, nascera uma flor perfumada e linda. Para sempre chamada de Narciso.

Figura 14: Quebra-cabeça 2.

O primeiro quebra-cabeça é composto por sete partes e o segundo, por treze. Inserimos nas narrativas originais alguns circunstanciadores temporais, sendo que

cada fragmento foi recortado respeitando a sucessão dos eventos. Utilizamos folha de papel ofício e plastificamos o material, assim ele poderá ser utilizado em aulas futuras.

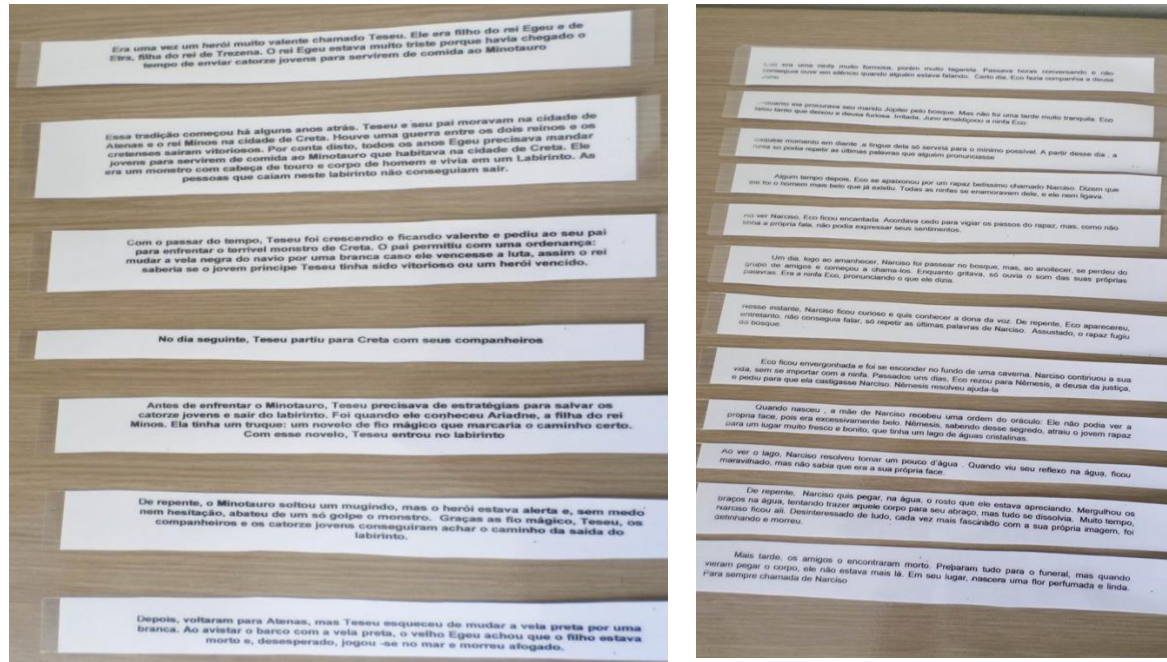


Figura 15: Quebra-cabeças produzidos.

4.2.4 Ficha dos Circunstanciadores Temporais

Esta ficha foi elaborada para ser preenchida pelos alunos após a montagem do quebra-cabeça. Nela, eles devem escrever as palavras ou expressões que denotam ideia de tempo e que ajudaram a montar o quebra-cabeças.

Mito 1
Título sugerido:
Circunstanciadores temporais:
Mito 2
Título sugerido:
Circunstanciadores temporais:

Figura 16: Ficha dos Circunstanciadores Temporais no Módulo Didático.

4.2.5 Explicação do conteúdo e atividade com texto lacunado

Para verificar se os alunos acompanharam a exposição do conteúdo, é realizada uma atividade com um texto que foi construído sem a presença dos circunstanciadores temporais. A narrativa foi elaborada para ser complementada pelos alunos, individualmente, a partir da técnica de lacunamento, ou teste Cloze.

O teste Cloze é um protocolo amplamente difundido para o diagnóstico da competência leitora. É constituído, basicamente, por um texto curto, sempre omitindo o quinto vocábulo, tendo lacunas que devem ser preenchidas com palavras concisas e sinônimas, que tenham coerência com a leitura e a escrita envolvidas. Nosso texto lacunado não omitiu, precisamente, o quinto vocábulo. Retiramos, no decorrer do texto, os circunstanciadores temporais que deveriam ser recuperados pelos alunos. O texto tem quatro parágrafos e 09 lacunas.

O método do Teste Cloze avalia a competência leitora em três níveis distintos, de acordo com a escala de Bormuth (1968 APUD FREITAG et alii, 2014). Os três níveis são:

- Nível de frustração: acertos de até 44% do total do texto;
- Nível instrucional: acerto de 44% a 57% do total do texto;
- Nível independente: acertos superiores a 57% do total do texto.

Estes níveis serão retomados posteriormente, na análise dos dados, a fim de diagnosticar a habilidade dos alunos na leitura e na construção da escrita com o uso dos itens mais apropriados.

Ao realizar a atividade baseada no teste Cloze, os alunos são levados a exercitar o conteúdo que já foi compartilhado (circunstanciadores temporais) e são também levados a refletir sobre a importância desses conectores na progressão do texto. Esta atividade deve ser realizada no mesmo dia da explicação do conteúdo.

O texto lacunado utilizado foi produzido por Stéfane de Sales Miranda, 18 anos, irmã da pesquisadora (figura 17), cujos direitos de uso foram cedidos para a finalidade específica deste Módulo Didático. Trata-se de uma narrativa ficcional.

A sincera amizade de Marcos, Pedro e Sandy.

Marcos e Pedro estavam indo à praia encontrar Sandy, pois _____ tinha sido seu aniversário, mas _____ chegaram lá, a avistaram com um rapaz muito forte. Marcos ficou triste e não quis mais falar com ela.

_____, Marcos começou a malhar para ficar igual ao novo amigo de Sandy e chamar a sua atenção, pois ele gostava muito dela. Vendo o esforço do amigo, Sandy o chama para conversar e explica que não havia necessidade para isso, pois gostava dele do jeito que ele era. Eles se acertaram e mais _____ foram para praia.

_____ que chegaram da praia, foram passear no parque. Divertiram-se bastante correndo pelas imensas árvores, mas _____ perceberam que Patrick havia sumido. Onde ele poderia estar? Andaram bastante, até que o encontraram comendo em uma lanchonete que vendia de cachorro quente.

_____ de encontrar o amigo guloso, os três voltaram para a cidade e foram para uma lanchonete lanchar. Patrick comeu novamente. Comeram bastante e conversaram sobre coisas que _____ não podem mais fazer por que estão grandes demais e perceberam como _____ era mais divertido.

Figura 17: Atividade com texto lacunado

Para o professor, é apresentada uma lista de circunstanciadores temporais sugeridos como resposta, conforme figura 18.

Figura 18: Respostas ao professor - atividade com texto lacunado.

Circunstanciadores temporais sugeridos: Ontem, quando, imediatamente, tarde, depois, de repente, atualmente, antigamente

4.2.6 Atividade de saída (Produção de texto final)

A fim de avaliar o progresso dos alunos, é realizada uma atividade final, comparativa em relação à primeira escrita realizada, com a avaliação por meio de um instrumento elaborado para aferir o nível de conhecimento da turma em relação aos aspectos temporais das narrativas (*concordância verbal de valor temporal, uso dos marcadores temporais mais próximos da oralidade, ocorrência dos circunstanciadores temporais, correspondência entre a sequência frásica e a ordem dos acontecimentos, etc.*).

Novamente, foi utilizada como estímulo para a escrita uma narrativa visual, composta por cinco imagens, inspirada na história da Mulher Maravilha.

No Módulo Didático, disponibilizamos quatro sequências extras para que o professor possa escolher aquela que melhor se adequa à sua realidade e para que também servissem de modelo para outras criações.

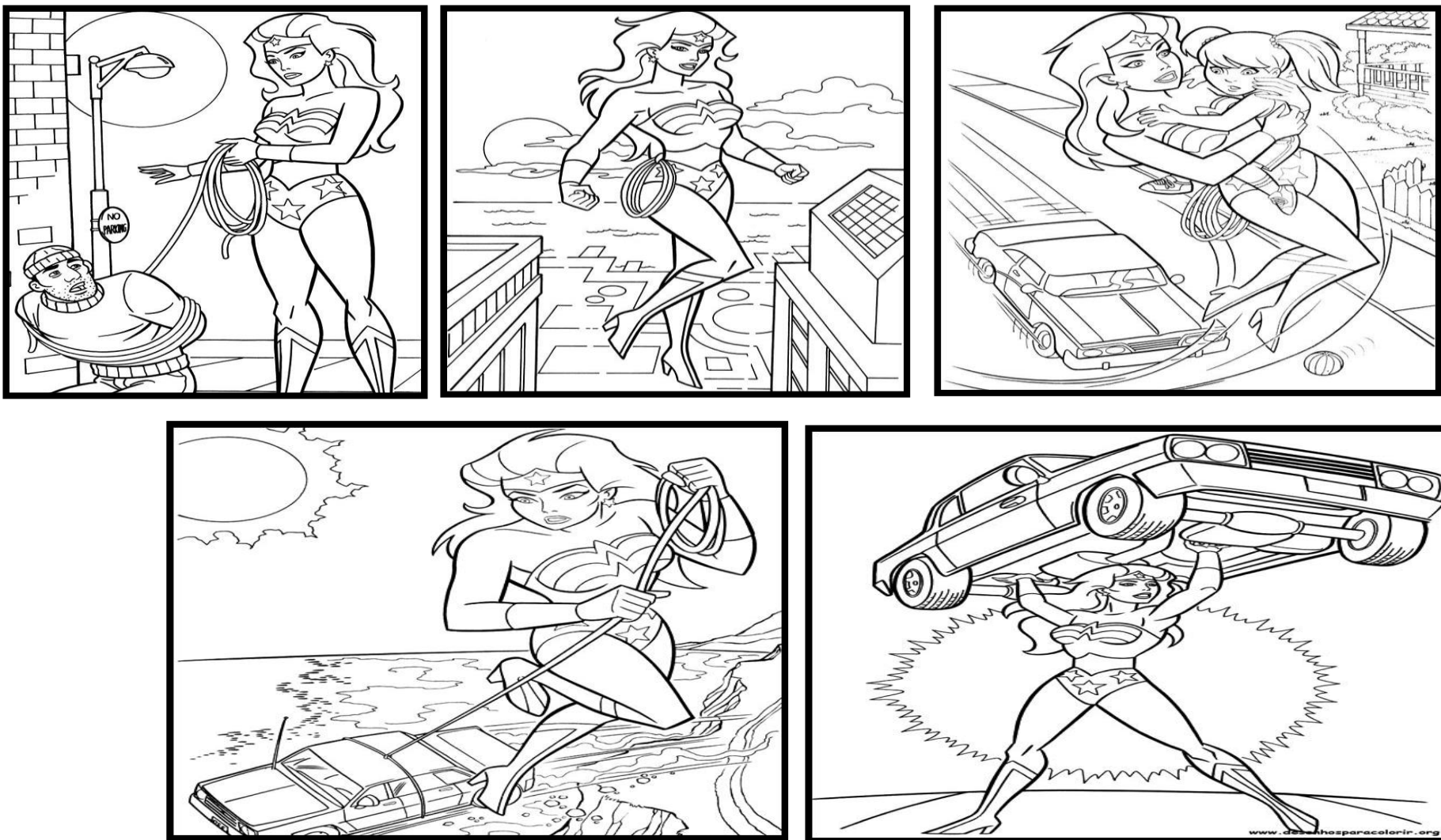


Figura 19: Narrativa visual.

4.3 PROCEDIMENTOS DE TESTAGEM

4.3.1 Turma-alvo

A escolha pela turma do sétimo ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Gumercindo Bessa (CEGB), localizado no município de Estância/SE, foi motivada por diversos critérios. Primeiro, pela orientação do PROFLETRAS que destina seus trabalhos para o ensino fundamental, depois, por ser uma turma em que a pesquisadora leciona. Pelo envolvimento diário com os estudantes, houve a percepção como docente das dificuldades apresentadas na escrita dos participantes, que levou ao estudo de sondagem, apresentado na seção 2 deste texto, e à investigação sobre hábitos de leitura, na seção 4 e que culminou com o desenvolvimento do Módulo Didático a ser testado.

A testagem do Módulo Didático foi realizada no CEGB. A instituição oferece turmas do Ensino fundamental (6º ao 9º ano) e turmas do Ensino Médio na modalidade regular, atende cerca de 1.000 alunos e funciona nos três turnos.



Figura 20: Fachada do Colégio Estadual Gumercindo Bessa (CEGB).

Quanto à estrutura física, a unidade possui 17 salas de aula, cozinha, refeitório, pátio, sala de vídeo, laboratório de ciências, laboratório de informática, sala da coordenação, secretaria, diretoria e biblioteca. O patrimônio está conservado, embora falte instrumentos para funcionamento dos espaços que oferece, por exemplo, há o laboratório de ciências (para aulas experimentais de ciências, biologia e química), mas não há material para ser manuseado. Existe um espaço amplo para a construção de uma quadra poliesportiva, mas como ainda não foi construída, os alunos não têm espaço para a prática da educação física.

A unidade fica localizada no centro da cidade e recebe alunos do município e de alguns povoados como Abaís, Porto do Mato, Rio Fundo, Colônia, Entre Rios e Estancinha.

4.3.2 Pré-teste

Antes de aplicar o Módulo Didático no sétimo ano, turma selecionada para participar da pesquisa, fizemos, no final do mês de setembro de 2017, uma pré-testagem no oitavo ano, na qual a pesquisadora também leciona. O propósito desta antecipação foi perceber as possíveis fragilidades contidas nas atividades e corrigi-las antes de serem aplicadas definitivamente.

Algumas alterações foram realizadas. Fizemos ajustes nos quebra-cabeças porque os títulos davam pista para o início da história, então o retiramos, pois o objetivo da atividade era sequenciar as informações a partir dos circunstanciadores temporais. Outro fator modificado foi o tempo para a formação do segundo quebra-cabeça. Por ser mais extenso, ele foi montado, na pré-testagem, num tempo muito maior do que havíamos estipulado. No Módulo Didático, alteramos o tempo estimado.

Também notamos a importância da Ficha de Avaliação para o professor, pois faltava um instrumento eficaz para analisar o nível de conhecimento da turma em relação aos elementos de aspectos temporais e também aferir a evolução entre o texto inicial e o final. Depois dos ajustes no Módulo Didático, partimos para a aplicação definitiva que começou no dia dezoito de outubro de 2017.

4.4 TESTAGEM DO MÓDULO DIDÁTICO

Executamos a testagem do Módulo Didático em cinco horas/aula de acordo com o cronograma apresentado no quadro 2.

Atividades	Material Utilizado	Duração
<ul style="list-style-type: none"> Atividade diagnóstica 	<ul style="list-style-type: none"> Cópia da narrativa visual Folha para a produção de texto 	1 h/a
<ul style="list-style-type: none"> Quebra-cabeça 	<ul style="list-style-type: none"> Narrativas recortadas 	1 h/a
<ul style="list-style-type: none"> Explicação do conteúdo circunstanciadores temporais Texto com lacuna 	<ul style="list-style-type: none"> Cartolina Cópias do texto lacunado 	2 h/a
<ul style="list-style-type: none"> Produção de texto final 	<ul style="list-style-type: none"> Cópia da narrativa visual Folha para a produção de texto 	1 h/a

Figura 21: Cronograma de aplicação do Módulo Didático.

Seguindo o protocolo de documentação linguística desenvolvido por Freitag (2014, 2017), e também adotado por Porto (2017) e Rocha (2016), todas as aulas foram documentadas em áudio por um documentador externo, o que nos permitiu ter mais detalhes do que ocorreu durante as atividades. É importante ter alguém que documente as ações, pois muitas informações são captadas. Sozinho e com uma turma inteira para orientar, o professor pode não perceber informações importantes que são feitas pelos alunos, por isso o recurso da gravação em áudio ou vídeo é um valioso aliado na execução do projeto.

Todos os materiais produzidos pelos alunos foram recolhidos para análise. A turma inserida na pesquisa possui 26 alunos matriculados. Na primeira atividade, 25 estavam presentes e todos colaboraram; na segunda, 21 alunos compareceram e fizeram a atividade proposta. A terceira tarefa foi realizada por 25 alunos e a última por apenas 19. O número reduzido na atividade de saída foi decorrente das ausências e não da falta de colaboração. Analisaremos as atividades de todos os envolvidos e os alunos foram identificados pelo número da caderneta.

4.4.1 Aula 1: Atividade diagnóstica – Produção de texto inicial

Com o objetivo de estimular a produção escrita, para por meio dela aferir o nível da turma em relação ao conhecimento dos circunstanciadores temporais e observar os marcadores temporais mais presentes nos textos, desenvolvemos uma narrativa visual composta por uma sequência de cinco imagens. As narrativas escritas foram produzidas individualmente e recolhidas para fins avaliativos.

4.4.2 Aula 2: Quebra-cabeças

Os alunos receberam dois mitos em forma de quebra cabeça: *Teseu e o Minotauro* e *Eco e Narciso*. Os mitos foram retirados do livro *Histórias Greco-Romanas*, da autora Ana Maria Machado (2011). Entretanto, eles sofreram adaptações para que pudéssemos introduzir os circunstanciadores temporais que serviram de “pistas” para a arrumação do texto em sua ordenação temporal. Inclusive, retiramos dos mitos os títulos para que eles não sinalizassem o início da história e assim os alunos pudessem levantar outras hipóteses em relação à introdução, desenvolvimento e fim da narrativa.

Para a execução dessa atividade, os alunos formaram duplas e tiveram tempo estipulado para a arrumação de cada quebra-cabeça. Depois, eles preencheram a

Ficha dos Circunstanciadores Temporais, na qual colocaram as palavras ou expressões que denotavam ideia de tempo nos textos, além de criarem títulos para as histórias.

4.4.3 Aulas 3 e 4: Explicação do conteúdo e texto com lacuna

Estas aulas aconteceram no mesmo dia e nelas o conteúdo foi abordado. Começamos a explicação tomando como exemplos as palavras de valor temporal que os alunos retiraram dos mitos, para que o conhecimento deles servisse de ponto de partida para o aprofundamento do conteúdo.

Depois, os alunos receberam uma narrativa que continha lacunas que deveriam ser preenchidas com circunstanciadores temporais. Utilizamos como material de apoio, recortes de cartolina onde os circunstanciadores temporais ficaram expostos. Essa dinâmica não interferiu no resultado da atividade, pois embora as expressões temporais estivessem pregadas no quadro, os estudantes precisavam optar por aquelas que melhor se ajustavam no contexto da narrativa, então, mesmo sabendo que **ontem** e **amanhã** são circunstanciadores temporais, eles não poderiam ser usados como sinônimos porque marcam tempos diferentes.

Esse era o entendimento que pretendíamos que os alunos tivessem no momento das escolhas, além da percepção da importância dos circunstanciadores na construção do texto. Sem eles, o texto ficava mais complicado de ser lido e compreendido. Através dessa atividade também exploramos a coesão textual.

4.4.4 Aula 5: Atividade de saída – Produção de texto final

Os alunos receberam uma nova narrativa visual e foram orientados a escrever uma história inserindo os circunstanciadores temporais. Os recortes de cartolina continuaram expostos, no total de 26 itens linguísticos. Os alunos escolhiam os circunstanciadores temporais mais apropriados para a história que estavam escrevendo. A finalidade dessa atividade era possibilitar a escrita com recursos linguísticos mais formais de marcação temporal, com usos menos próximos da oralidade.

5 QUARTO MOMENTO: RESULTADOS DA TESTAGEM DO MÓDULO DIDÁTICO

Nesta seção, apresentaremos os resultados da nossa pesquisa em relação à testagem do Módulo Didático. O tratamento dado será qualitativo, descrevendo as reações dos alunos às atividades, com base na documentação em áudio, e quantitativo, nas atividades de entrada e de saída, a fim de identificar a eficiência do produto.

5.1 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA (ATIVIDADE DE ENTRADA)

A primeira aula foi realizada no dia dezoito de outubro de 2017, no turno matutino e durou 47 minutos e 46 segundos. Tínhamos como objetivo sondar o repertório dos sequenciadores temporais utilizados pelos alunos em suas narrativas. Para isso, aplicamos a atividade diagnóstica de entrada, que, como já apresentamos, consiste em uma narrativa visual para a qual os alunos deveriam apresentar a sua versão escrita; assim, todos os alunos escreveriam sobre a mesma história.

Também como já destacamos anteriormente, a temática do módulo, presente nas narrativas visuais, tanto a de entrada como a de saída, foram inspiradas em super-heróis, porque, antes de confeccionarmos o Módulo Didático, desenvolvemos uma investigação sobre hábitos de leitura e escrita e verificamos que havia uma predominância pelo gosto de histórias de aventura e ação.

No início da aula, foi promovido um bate-papo sobre os heróis preferidos de cada estudante. Os alunos lembraram de um texto que havíamos estudado no início do ano letivo, contido no livro didático, intitulado “ Carta aberta ao Homem Aranha” (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 50), estudado na primeira unidade quando vimos o conteúdo gramatical verbos. A primeira unidade deste livro também apresenta como destaque os heróis nos textos de diferentes gêneros. A recordação foi importante para a condução da aula, pois ajudou a contextualizar ainda mais a temática e a desenvolver um vínculo de afetividade com a turma em relação ao conteúdo.

Ocorreu, na resposta de um aluno, a confusão entre Contos de fadas e Narrativas de aventura. Quando perguntados sobre os heróis preferidos, o A.3 respondeu que tinha apreciação pela Branca de Neve. Neste momento, falamos sobre

as diferenças entre um gênero e outro. Contos maravilhosos são todas as narrativas, sem fadas, com o maravilhoso representado por animais falantes, objetos mágicos, etc. em que a personagem principal apresenta uma necessidade de natureza socioeconômica. Já os contos de fadas, como a Branca de Neve, são histórias em que os elementos do maravilhoso são representados por reis, rainhas, príncipes, fadas, gênios, bruxos, gigantes, objetos mágicos e metamorfose. Com ações desenvolvidas em um tempo e em um espaço fora da realidade conhecida, estes contos têm como motivo gerador das ações da narrativa um problema existencial da ação do herói (SARAIVA, 2008, p. 47).

O gênero narrativas de aventura aparece como romances de viagens durante o século XVII a fim de abrir novas perspectivas para a ação do homem no mundo. As narrativas de aventura destacam as capacidades humanas de realização (coragem, generosidade, etc.), desvelando uma ética da ação. O motivo que orienta as aventuras está fundamentado, na maior parte das vezes, em valores ideológicos, típicos da época em questão (GUIMARÃES; CORDEIRO; AZEVEDO, 2006, p. 59).

Em seguida, criamos oralmente suposições sobre como seria a narrativa visual. Como a sequência visual apresenta cinco imagens, fomos, coletivamente, narrando as etapas da história. Depois, os alunos receberam a folha para a produção de texto. Estavam presentes 25 alunos e todos fizeram a atividade solicitada. Alguns apresentaram em suas narrativas referências advindas dos desenhos e dos filmes assistidos.

Uma das preocupações relatadas pelos alunos era em relação à quantidade de linhas que precisavam escrever. Não era prevista a quantidade de linhas no desenvolvimento do Módulo Didático, o que pode ser revisto; os alunos foram orientados de que a história deveria ser contada em todas as etapas, com a maior riqueza de detalhes possível, em quantas linhas fossem necessárias para tal. No final, alguns alunos coloriram a sequência.

Finalizada a atividade, os textos dos alunos foram recolhidos para, a partir deles, e após encerrada a aula, partimos para o preenchimento da Ficha de Avaliação Inicial, que foi elaborada para identificar o nível de conhecimento da turma em relação ao conteúdo proposto e as principais ocorrências dos marcadores temporais. Vamos à análise da Ficha de Avaliação Inicial:

	1	2	3	4		5
Aluno	Erros de concordância verbal de valor temporal	Não há correspondência entre a sequência frástica e a ordem dos acontecimentos	Usa marcadores temporais com repertório da oralidade	Usa marcadores temporais com maior grau de formalidade		Usa adequadamente orações temporais
				Advérbios e locuções adverbiais de tempo	Expressões nominais	
A1	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou
A2			x		x	
A3			x		x	
A4			x		x	
A5				x		
A6			x			
A7			x		x	
A8			x			
A9			x		x	
A10			x		x	
A11			x	x	x	
A12			x		x	
A13			x		x	
A14					x	
A15				x		
A16					x	
A17			x		x	
A18			x	x	x	
A19			x		x	
A20			x		x	
A21			x		x	
A22			x		x	
A23			x		x	
A24			x		x	
A25			x		x	
A26			x		x	

Figura 22: Ficha de Avaliação Inicial preenchida com a testagem do Módulo Didático.

O preenchimento da Ficha de Avaliação Inicial não foi realizado em sala de aula. Como os textos foram recolhidos, a análise aconteceu no turno oposto, no mesmo dia e fora do ambiente escolar. No momento da leitura das narrativas, sublinhamos as expressões nominais, os marcadores temporais e os circunstanciadores presentes nos textos. O tempo destinado para o preenchimento da ficha pode variar a depender da quantidade de alunos. Como foram vinte e cinco narrativas, a análise durou cerca de uma hora.

Constatamos que não houve problema em relação à concordância verbal de valor temporal, níveis 1 e 2 da avaliação inicial, e, portanto, a aplicação do Módulo Didático na turma pode ser prosseguida, como explicitamos na seção 4. Os alunos mostraram habilidade para marcar linguisticamente o tempo escolhendo a flexão adequada dos verbos. As expressões nominais de valor temporal como *Era uma vez*, *Um certo dia*, apareceram de modo recorrente; estas expressões, inclusive, presentes nos modelos mais tradicionais e canônicos. Ilustramos estas ocorrências nos excertos abaixo:

Quadro 5: Excerto da atividade de entrada A.10

Era uma vez um homem chamado Matheus ele sempre quis ser um super-herói, ele tinha uma fantasia chamada homem aranha, ele tinha perdido a máscara, até que a mãe dele arrumou o quarto dele e achou, ele ficou muito feliz e foi logo para a rua.

Quadro 6: Excerto da atividade de entrada A.23

Um certo dia o homem aranha estava com um lenço na mão e então ele ouviu um barulho e ele se transformou e foi para a cidade para combater o mal.

Quadro 7: Excerto da atividade de entrada A.22

Era uma um lindo garoto que se chamava Thaysson, ***certo dia*** ele fez uma festa na sua casa, e ele ganhou uma roupa que ele sempre sonhou e essa roupa era de super herói.

A tabela 1 apresenta a distribuição das ocorrências de expressões nominais com valor temporal em 25 narrativas:

Expressões nominais com valor temporal	Ocorrências
Era uma vez	17
Um certo dia	7
Um dia	5
Um belo dia	1
No dia 22 de agosto de 2017	1

Tabela 1: Ocorrência de expressões nominais com valor temporal na atividade de entrada.

Também foram encontrados circunstanciadores temporais, conforme apresentado na tabela 2. Alguns itens foram utilizados de maneira muito repetitiva, na

narrativa do mesmo aluno, como **depois**, e outros apareceram de forma esporádica, apenas uma vez no conjunto de 25 narrativas, como **sempre**, **agora**, **antes**:

Circunstanciadores temporais	Ocorrências
Quando	17
Depois	15
Até	11
De repente	8
Logo	8
Sempre	1
Agora	1
Antes	1

Tabela 2: Ocorrências de circunstanciadores temporais na atividade de entrada.

Ilustramos o uso dos circunstanciadores temporais supracitados nos seguintes excertos:

Quadro 8: Excerto da atividade de entrada A.14.

O dia mal começa e o homem aranha rapidamente toma seu café da manhã veste sua roupa e sai *um tempo* **depois** ele entra em um beco e coloca sua roupa de super herói.

Logo ele recebe um chamado e rapidamente voa com as suas teias de aranha que engancham nos prédios da cidade.

Quadro 9: Excerto da atividade de entrada A.19.

[...] e o carro dos ladrões esta cheio de joias e **agora** ele foi atraís do carro dos ladrões homem aranha pegou os ladrões e ele pegou os ladrões e prendeu com a teia e ele subio no prédio e trocou a roupa lá.

Quadro 10: Excerto da atividade de entrada A.16.

[...] saiu correndo pelos edificios, pulando carros, casas, atravessando rua, passando por cima de pessoas jogando teia pelas casas passando por lagos e bosques.

Quando viu um carro em alta velocidade e uma criança sozinha atravessando a rua saiu correndo pulo pelo carro e salvo a criança.

Quadro 11: Excerto da atividade de entrada A.18.

Era uma vez, em um cidade. Um super herói chamado homem Aranha , Ele era uma pessoa normal, **até** um Aranha te mordido ele.

Quadro 12: Excerto da atividade de entrada A.9.

[...] e **sempre** alguma coisa avisar a ele que tá acotecendo alguma coisa que é para ajudar todas as pessoas.

Destacamos que a locução adverbial “*de repente*”, pode desempenhar a função sintática de advérbio de tempo ou de modo. Para efeitos desta análise, consideramos o aspecto temporal:

Quadro 13: Excerto da atividade de entrada A.12.

Era uma vez um homem que estava dormindo e **derrepente** ele escutou uma sirene da polícia e ele vestiu uma roupa de homem-aranha e saiu pela cidade atrás dos ladrões que estavam sequestrando um homem no meio da cidade dentro de um carro em alta velocidade **derrepente** o homem aranha salvou o homem do carro.

Um aspecto que merece ser ressaltado é que mesmo havendo um número considerável de ocorrências de alguns circunstanciadores temporais, como o **depois** (15), não podemos afirmar que este seja um conhecimento da maioria a turma. Só na redação do A.20, por exemplo, o **depois** apareceu cinco vezes. Ou seja, apareceu do modo repetitivo e em poucas narrativas, o que comprova que havia, nessa etapa da aplicação, um repertório ainda limitado de circunstanciadores temporais:

Quadro 14: Excerto da atividade de entrada A. 20.

Era uma vez um homem que foi picado pela uma aranha e **depois** ele começou a sentir dor e **depois** ele descobriu que tinha poder na mão.

E **depois** ele escutou uma sirene de banco sendo roubado ai o homem-Aranha foi até lá ai ele começou a seguir o ladrão

O homem – Aranha sauvol o homem que ia ser atropelado pelo carro do ladrão.

O homem – Aranha conseguiu pegar os ladrões que tinha roubado o banco e pegou o carro dos ladrão também.

E **depois** prendeu os ladrão e **depois** foi para casa e a mulher agradeceu o homem-Aranha

Muito embora tenha aparecido, mesmo que de modo pouco frequente, circunstanciadores temporais, observamos que o repertório é muito limitado. Houve constante presença dos marcadores temporais **e**, **ai** e **então**, que são característicos da oralidade, como apontam Tavares (1999), Barreto e Freitag (2009), Freitag et alii (2013), dentre outros:

Marcadores temporais	Ocorrências
E	160
Aí	21
Então	14

Tabela 3: Ocorrências iniciais dos marcadores temporais próximos da oralidade

O item **e**, segundo as gramáticas normativas de Castilho (2016); Bechara (2015), não é considerado como um circunstanciador temporal e sim como uma conjunção coordenativa aditiva. No entanto, assim como na fala, nas narrativas escritas produzidas pelos alunos, o item em questão desempenha a função de conector que promove a sequenciação temporal das informações, como é possível constatar nos seguintes exemplos:

Quadro 15: Excerto da atividade de entrada A. 21.

Homem- aranha

Era uma vez um homem que ele virava um Super-heroi no caso homem aranha ele salvava vidas e ajudava o mundo e teve um dia que ele recebeu um chamado para salvar a vida de um menino do ladrão e é claro e prender o ladrão e ele quando recebeu o chamado ele foi vestir o uniforme e ele entrou em ação ele salvou e depois ele conseguiu prender o ladrão e dechou os dois ladrões presos e a mulher que estava perto agradeceu muito e ele foi embora muito feliz porque tinha salvado mais uma vida.

Quadro 16: Excerto da atividade de entrada A. 23.

Um certo dia o homem aranha estava com um lenço na mão e ele ouviu uma barulho e ele foi para cidade combater o mal. Mas quando ele chegou lá os ladrões tinha fugido e ele foi em busca dos ladroes e ele salvo o refem e começou a peceguição pegou um prendeu e foi atras dos outros dois mas o carro dos ladrões estava se movimentano muito estava difisil para prende os ladrões mas ele conseguiu prender os ladrões.

Quadro 17: Excerto da atividade de entrada A. 13.

Era uma vez um rapaz que estava deitado e uma aranha subil pela cama dele e mordeu ele e ele virou um homem aranha .

Avia uma briga que um cara tava batendo na mulhe e viu e foi lar e solvol a minia e o cara queria bater no homem aranha e ele bateu no cara. Outra vez o homem aranha salvol outra pessoa. E outro dia o carro do cara ia bater e ele solvol. E outro dia o ladrão entrou na casa da mulher para roba e ele viu e foi lar salvar e amarou os ladrão.

O **aí** pode ser classificado como advérbio de lugar ou de tempo quando indica o momento exato em que algo ocorre: *Até aí eu não sabia de nada*. Em Bechara (2015, p. 293), o **aí** é definido como um advérbio pronominal, assim como o *aqui, lá, acolá*. Nas narrativas produzidas pelos alunos, assim como na fala, o item **aí** funcionou como conector temporal, sem marcar lugar ou a precisão do tempo e sim a sua continuidade:

Quadro 18: Excerto da atividade de entrada A. 25.

O homem Aranha

Era um dia tranquilo para o homem aranha derrepente, uma sirene tocou **aí** o homem aranha escutou **aí** ele foi lá na janela para ver o que estava acontecendo **aí** ele viu que estava perseguino os ladroes a policia **aí** foi lá combater o mal.

Ai derrepente um carro veio e tava tão rápido **aí** veio uma menina e quase foi atropelada , soque o homem aranha salvou , **aí** depois de colocaou a pequena crinça ne um lugar seguro , **aí** ele foi atrais deles e consiguio pegalos e ele foi embora para troca a roupa do lado do prédio velho.

Quadro 19: Excerto da atividade de entrada A.9.

O Homem Aranha

Era uma vez o homem aranha . Escutou um barulho estranho **aí** viu umas pessoas estranhas **aí** ele foi ajuda todos eles. Começou correr pela cidade com uma corda empedurada nele e foi ajuda as pessoas **aí** pegou todos eles de dentro de um carro , **aí** pegou um ladrão que tinha pegado as pessoas e levou pra algum lugar fechado e amarrou os ladrão **aí** chamou a polícia pra pegar os ladrão e levou eles pra

cadeia aí a cidade ficou muito assustada com o que aconteceu e o homem aranha ainda bem que foi salva eles.

Nesta primeira atividade, observamos a predominância dos marcadores temporais comuns da oralidade exercendo a função conectores sequenciadores de temporalidade, e o conhecimento da turma, mesmo que minoritariamente, de alguns circunstanciadores temporais. Foi positivo saber que não há defasagem nos níveis 1 e 2, pois, apesar de não dominarem alguns recursos linguísticos já esperados para o sétimo ano, como é o caso dos circunstanciadores, já demonstram eficiência em outros quesitos como concordância verbal de valor temporal e a correspondência entre a sequência frástica e a ordem dos acontecimentos.

5.2 ATIVIDADE COM QUEBRA-CABEÇA

A segunda aula da sequência didática de aplicação do Módulo Didático foi realizada no dia vinte de outubro de 2017 e teve a duração de 57 minutos e 47 segundos, tempo que extrapolou o que havia sido proposto no cronograma de execução da sequência didática para a aplicação do Módulo Didático, que era de 50 minutos (1 hora/aula).

O objetivo desta aula foi realizar uma atividade de montagem de um quebra-cabeças, de modo a levar os alunos a perceberem que as pistas para encaixe do quebra-cabeça são os sequenciadores temporais.

Após a acolhida, a turma foi dividida em duplas. Estavam presentes vinte e um alunos e todos participaram da atividade. O primeiro quebra-cabeça entregue para ser montado foi o Mito de Teseu e o Minotauro. A narrativa escrita foi dividida em sete partes e não continha o título para que a sua ausência fizesse o aluno perceber a expressão nominal *Era uma vez* como um elemento que indica princípio, começo ou início de uma história.

Estipulamos o prazo determinado no Módulo Didático, dez minutos. Algumas duplas terminaram antes do previsto, outras precisaram de um tempo maior, que lhes foi concedido a fim de concretizarem a tarefa. Quando todas as duplas finalizaram a montagem do quebra-cabeça, fizemos uma leitura em voz alta para verificar se todos estavam com a mesma sequência. Cada dupla leu uma parte da história.

Todas as duplas colocaram como primeira peça da narrativa a parte iniciada com *Era uma vez*. Ao serem questionados sobre por que o mito deveria começar por esta ordem, o A. nº. 4, respondeu: *“Toda história começa assim”*. Essa resposta revela

que há o conhecimento da turma de expressões temporais canônicas, já convencionalizadas nas narrativas conhecidas através das histórias contadas oralmente, ouvidas quando crianças e/ou lidas na escola desde os primeiros ciclos do Ensino Fundamental.

A segunda peça do quebra-cabeça foi colocada de forma divergente entre os grupos porque houve diferença de interpretação sobre o valor de duas expressões temporais, contidas em partes diferentes do texto e, por consequência, do quebra-cabeça. Uma começava com “***Essa tradição começou há alguns anos***” e a outra com “***Com o passar do tempo***”.

Guiados por essas expressões, os alunos não perceberam as outras informações que detalhavam a história e contribuíam para o desenvolvimento da narrativa e sua ordenação temporal, por isso, entre a segunda e a terceira peça do quebra-cabeça houve divergência.

A peça esperada para o segundo parágrafo era: *Essa tradição começou há alguns anos. Teseu e seu pai moravam na cidade de Atenas e o rei Minos na cidade de Creta. Houve uma guerra entre os dois reinos e os cretenses saíram vitoriosos. Por conta disto, todos os anos Egeu precisava mandar jovens para servirem de comida ao Minotauro que habitava na cidade de Creta. Ele era um monstro com cabeça de touro e corpo de homem e vivia em um Labirinto. As pessoas que caíam neste labirinto não conseguiam sair.*

Entretanto, algumas duplas colocaram a seguinte etapa: *Com o passar do tempo, Teseu foi crescendo e ficando valente e pediu ao seu pai para enfrentar o terrível monstro de Creta. O pai permitiu com uma ordenança: mudar a vela negra do navio por uma branca caso ele vencesse a luta, assim o rei saberia se o jovem príncipe Teseu tinha sido vitorioso ou um herói vencido.*

As outras partes foram montadas com a mesma ordem por todas as duplas. A atividade de montagem e leitura do primeiro mito, que deveria durar 15 minutos, durou 17 minutos e 27 segundos, conforme a documentação da aula realizada, o que sugere que, em sua revisão, a previsão de tempo de execução no Módulo Didático deve ser ampliada.

Em seguida, as duplas receberam o segundo quebra-cabeça, o mito de Eco e Narciso. Composto por treze partes, estipulamos o prazo de vinte minutos para ser montado. Poucas duplas conseguiram cumprir a atividade e o tempo foi estendido. A atividade de montagem durou quase 25 minutos e foi encerrada sem que houvesse a

conclusão por algumas duplas. Mais uma vez, na revisão do Módulo Didático, a previsão de tempo de execução da tarefa de montagem dos quebra-cabeças precisa ser revisada, pois foi subdimensionada nesta versão.

Os alunos apresentaram muita dificuldade para colocar a história em ordem, pois os circunstanciadores temporais presentes neste texto não forneceram tantas pistas da sequência das ações, como no primeiro quebra-cabeça 1. No momento da leitura, foi possível perceber que não houve muitas compatibilidades de ideias, as sequências ficaram bem diversificadas.

Foi preciso ler o mito passo a passo, destacar as ações das personagens, o tempo decorrido e explicar o que é um eco, pois a turma não compreendeu o surgimento deste termo no texto porque lhes faltava conhecimento prévio sobre o significado da palavra. Eco é “a repetição de um som reenviado por um corpo rígido; repetição das palavras de outra pessoa, repercussão” (AMORA, 2009, p. 240).

Após a leitura da discussão sobre a narrativa, os quebra-cabeças continuaram montados e as duplas receberam a Ficha dos Circunstanciadores temporais. Nela, os alunos precisavam criar títulos para os mitos e elencar os termos ou expressões que denotavam, nas narrativas dos quebra-cabeças, a noção de tempo.

No **mito 1**, os circunstanciadores temporais elencados pelos alunos foram:

- Era uma vez;
- No dia seguinte;
- Antes;
- Quando;
- Depois;
- Enquanto;
- De repente;
- Alguns anos atrás;
- Com o passar do tempo.

No **mito 2**, os circunstanciadores temporais destacados foram:

- Horas – passava horas
- Quando;
- Enquanto;
- Tarde;
- Cedo;
- Já;
- Certo dia;
- Algum tempo depois;
- Ao amanhecer;
- Ao anoitecer;
- Nesse instante;
- Daquele momento em diante;

- Algum tempo depois;
- Alguns dias.

Apesar das dificuldades apresentadas na composição do quebra-cabeça, o preenchimento da ficha foi muito produtiva, pois os alunos escreverem expressões que já sabiam e foram escolhendo outras pelas hipóteses que levantaram em relação à marcação temporal. Quando a expressão era desconhecida, eles questionavam se expressam ou não temporalidade. O ato de refletir sobre o conteúdo, nesta etapa do módulo, foi muito enriquecedor.

5.3 EXPLANAÇÃO DO CONTEÚDO E A ATIVIDADE DO TEXTO COM LACUNAS

No dia vinte e cinco de outubro de 2017, realizamos a explanação do conteúdo e a nossa terceira atividade da sequência didática de testagem do Módulo Didático durou 1 hora e 10 minutos (2 horas/aula). A aula foi iniciada com a afixação no quadro, em recortes de cartolinas, os circunstanciadores temporais que os alunos retiraram das narrativas mitológicas na atividade da aula anterior, aos quais também acrescentamos outros. No total, ficaram expostos 26 circunstanciadores temporais.

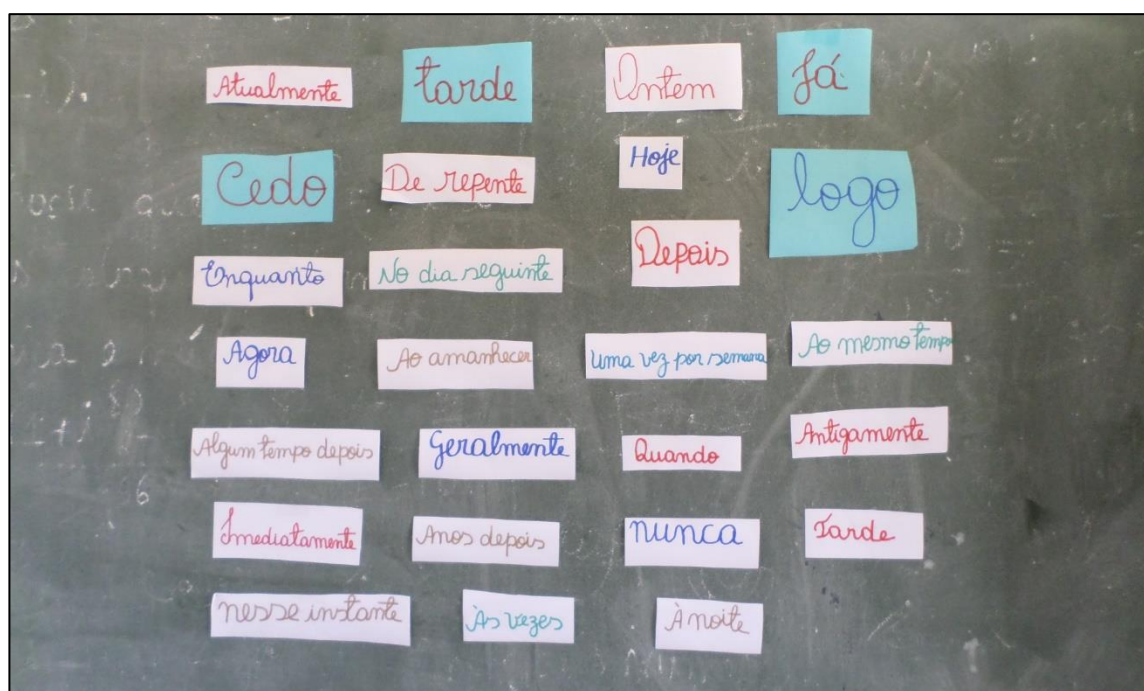


Figura 23: Circunstanciadores no quadro.

Começamos a analisar o valor semântico dos elementos linguísticos em destaque, enfatizando a noção de temporalidade que elas denotavam. Oralmente, os

alunos começaram a listar situações em que cada palavra poderia ser utilizada e fomos exemplificando através das frases que eles criavam.

Os alunos foram questionados se percebiam diferença entre usar os termos **imediatamente** e **antigamente**. A.23 respondeu: *“Um é sobre uma coisa que acontece agora e o outro aconteceu no passado”*. A turma concordou com o colega e este contexto foi explorado de modo a possibilitar a inserção das narrativas mitológicas na explicação, com alguns questionamentos sobre a narrativa.

Indaguei como era a vida do Pai de Teseu **antes** de perder a guerra para o rei Minos. A.15 respondeu que a vida dele era mais sossegada e A.19 disse que a situação era melhor pois os jovens não eram sacrificados.

Em seguida, questionei sobre o período da tradição da guerra entre o pai de Teseu e o rei Minos. Expliquei que a guerra tinha começado **há muito tempo** e quis saber dos estudantes quais palavras poderíamos utilizar para marcar este tempo. A.21 respondeu *“antigamente”* e A.7 disse *“antes”*.

Dando sequência à aula, voltei a falar sobre o sacrifício dos jovens que acontecia **todos os anos**. Quis saber quais advérbios poderiam ser utilizados na história para explicar que uma ação se repete. A.10 respondeu *“sempre e geralmente”*.

Explorando o segundo mito, o de Eco e Narciso, indaguei como era a vida de Eco **antes** e **após** a maldição. A.15 disse que *“antes ela falava demais e ninguém suportava ela. Aí uma deusa castigou ela e ela ficou sem voz. Depois ela se apaixonou por um rapaz, mas ele não gostou dela.”* Já A.09 respondeu dizendo que *“antes ela falava muito, aí uma amiga dela ficou nervosa e jogou uma maldição. Aí Eco perdeu a voz e ficava repetindo o que os outros falava.”* A.22 também participou da conversa e lembrou de que *“depois da maldição, Eco recebeu ajuda de uma deusa para conquistar Narciso, mas ele não gostou dela”*.

Em seguida, passamos à atividade do texto lacunado. Para esta atividade, nos inspiramos no teste Cloze, também conhecido como texto lacunado, que visa avaliar a competência de dar o sentido ao texto. Através dos resultados da aplicação, é possível observar as respostas mais próximas do esperado. Já as lacunas com maior frequência de respostas inaceitáveis ou os espaços deixados em branco merecem uma discussão sobre as possíveis causas que produziram tais problemas de compreensão.

Sabemos que a narrativa se caracteriza, basicamente, pela sequência temporal, por isso geralmente apresentam os sequenciadores temporais ou

circunstanciadores temporais. Assim, depois da explicação e contextualização do conteúdo, os alunos receberam, individualmente, o texto com lacunas. Os termos retirados foram os circunstanciadores temporais, para que eles refletissem sobre a sua importância na construção do texto. Partimos da premissa de que falta dos circunstanciadores compromete a progressão da história, pois, como assumimos, estes itens desempenham também o papel de elementos coesivos.

Os 26 circunstanciadores temporais continuaram expostos no quadro e cabia ao aluno escolher os que melhor se ajustavam ao contexto da história. **Já** e **antigamente** estavam expostos como exemplos, mas não poderiam ser utilizados como sinônimos simplesmente por serem circunstanciadores temporais, pois o tempo que marcam é diferenciado, como ficou evidenciado na discussão que antecedeu a atividade. Esperávamos que os alunos tivessem esse entendimento no momento das escolhas.

No total de 25 narrativas, encontramos 19 circunstanciadores temporais diferentes, um dado que já revela mudança em relação à primeira atividade, em que encontramos apenas oito circunstanciadores temporais diferentes e a presença massiva de marcadores temporais da oralidade, como **e**, **aí**, **então**.

A atividade continha nove lacunas que foram preenchidas, diversificadamente, conforme tabela 5.

Circunstanciadores temporais	Ocorrências
Depois	36
Ontem	24
Tarde	23
Quando	20
Logo	19
Atualmente	19
Imediatamente	16
De repente	15
Antigamente	14
Agora	13
Anos depois	5
Enquanto	4
Geralmente	4
Nesse instante	4
Assim que	3
Já	3
Antes	1
Hoje	1
Nunca	1

Tabela 4: Circunstanciadores temporais utilizados nas lacunas.

Vejamos o preenchimento das lacunas do primeiro parágrafo.

Quadro 20: Excerto da atividade de lacunas.

Marcos e Pedro estavam indo à praia encontrar Sandy, pois _____ tinha sido seu aniversário, mas _____ chegaram lá, a avistaram com um rapaz muito forte. Marcos ficou triste e não quis mais falar com ela.

As respostas encontradas para a **primeira lacuna** foram:

- Ontem – utilizado por 24 alunos. Circunstanciador adequado ao contexto.
- Anos depois – utilizado por um aluno. Circunstanciador inadequado ao contexto (o circunstanciador não acompanhou o valor temporal da locução verbal tinha sido).

Na **segunda lacuna**, encontramos:

- Quando – utilizado por 15 alunos. Circunstanciador adequado ao contexto.
- Logo que – utilizado por 5 alunos. Circunstanciador adequado ao contexto.
- Assim que – utilizado por um aluno. Circunstanciador adequado ao contexto
- Enquanto – utilizado por 4 alunos. Circunstanciador inadequado ao contexto (enquanto expressa ideia de simultaneidade e a lacuna favorecia o aparecimento de um circunstanciador de tempo determinado).

Alguns textos apresentam inadequações nas lacunas, mas a maioria foi preenchida com circunstanciadores temporais apropriados. Podemos observar, na íntegra, as respostas de A.8, A.14, A.23 e A.12.

Quadro 21: Atividade de lacunamento A.23.

A sincera amizade de Marcos, Pedro e Sandy.

Marcos e Pedro estavam indo à praia encontrar Sandy, pois ontem tinha sido seu aniversário, mas quando chegaram lá, a avistaram com um rapaz muito forte. Marcos ficou triste e não quis mais falar com ela.

Quadro 22: Atividade de lacunamento A.14.

De repente, Marcos começou a malhar para ficar igual ao novo amigo de Sandy e chamar a sua atenção, pois ele gostava muito dela. Vendo o esforço do amigo, Sandy o chama para conversar e explica que não havia necessidade para isso, pois gostava dele do jeito que ele era. Eles se acertaram e mais tarde foram para praia.

Depois que chegaram da praia, foram passear no parque. Divertiram-se bastante correndo pelas imensas árvores, mas logo perceberam que Patrick havia sumido. Onde ele poderia estar? Andaram bastante, até que o encontraram comendo em uma lanchonete que vendia de cachorro quente.

Depois de encontrar o amigo guloso, os três voltaram para a cidade e foram para uma lanchonete comer. Patrick lanchou novamente. Comeram bastante e conversaram sobre coisas que atualmente não podem mais fazer por que estão grandes demais e perceberam como antigamente era mais divertido.

Quadro 23: Atividade de lacunamento A.8

A sincera amizade de Marcos, Pedro e Sandy.

Marcos e Pedro estavam indo à praia encontrar Sandy, pois ontem tinha sido seu aniversário, mas enquanto chegaram lá, a avistaram com um rapaz muito forte. Marcos ficou triste e não quis mais falar com ela.

Imediatamente, Marcos começou a malhar para ficar igual ao novo amigo de Sandy e chamar a sua atenção, pois ele gostava muito dela. Vendo o esforço do amigo, Sandy o chama para conversar e explica que não havia necessidade para isso, pois gostava dele do jeito que ele era. Eles se acertaram e mais agora foram para praia.

Logo que chegaram da praia, foram passear no parque. Divertiram-se bastante correndo pelas imensas árvores, mas tarde perceberam que Patrick havia sumido. Onde ele poderia estar? Andaram bastante, até que o encontraram comendo em uma lanchonete que vendia de cachorro quente.

Depois de encontrar o amigo guloso, os três voltaram para a cidade e foram para uma lanchonete comer. Patrick lanchou novamente. Comeram bastante e conversaram sobre coisas que atualmente não podem mais fazer por que estão grandes demais e perceberam como antigamente era mais divertido.

Quadro 24: Atividade de lacunamento A.12

A sincera amizade de Marcos, Pedro e Sandy.

Marcos e Pedro estavam indo à praia encontrar Sandy, pois anos depois tinha sido seu aniversário, mas quando chegaram lá, a avistaram com um rapaz muito forte. Marcos ficou triste e não quis mais falar com ela.

Agora, Marcos começou a malhar para ficar igual ao novo amigo de Sandy e chamar a sua atenção, pois ele gostava muito dela. Vendo o esforço do amigo, Sandy o chama para conversar e explica que não havia necessidade para isso, pois gostava dele do jeito que ele era. Eles se acertaram e mais nunca foram para praia.

Agora que chegaram da praia, foram passear no parque. Divertiram-se bastante correndo pelas imensas árvores, mas de repente perceberam que Patrick havia sumido. Onde ele poderia estar? Andaram bastante, até que o encontraram comendo em uma lanchonete que vendia de cachorro quente.

Agora de encontrar o amigo guloso, os três voltaram para a cidade e foram para uma lanchonete comer. Patrick lanchou novamente. Comeram bastante e conversaram sobre coisas que atualmente não podem mais fazer por que estão grandes demais e perceberam como geralmente era mais divertido.

O teste cloze é utilizado para aferir o nível de compreensão leitora através do complemento dos textos, observando se as palavras utilizadas eram aceitáveis ou inaceitáveis dentro do contexto da narrativa apresentada. Nos embasamos neste tipo de aferição para avaliar a compreensão do uso de circunstanciadores temporais por parte dos alunos. Para fins de análise nesta perspectiva, as respostas das lacunas foram categorizadas em **palavra aceitável**, **palavra inaceitável** e **espaço em branco**. Consideram-se aceitáveis aquelas possíveis para as lacunas e que mantêm coerência na compreensão do texto.

O texto é composto por nove lacunas, preenchidas por vinte e cinco alunos. Em sete textos não encontramos nenhuma palavra inaceitável, todas as lacunas foram

preenchidas com circunstanciadores temporais esperados para o contexto. Nas outras dezoito, verificamos palavras inaceitáveis que comprometiam a coerência e a compreensão do texto (tabela 5).

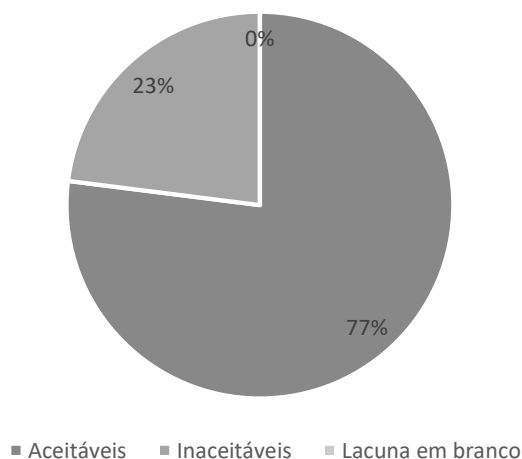
Posição	Quantitativo de respostas
1ª lacuna	17 palavras aceitáveis 01 palavra inaceitável
2ª lacuna	13 palavras aceitáveis 05 palavras inaceitáveis
3ª lacuna	16 palavras aceitáveis 02 palavras inaceitáveis
4ª lacuna	15 palavras aceitáveis 03 palavras inaceitáveis
5ª lacuna	12 palavras aceitáveis 06 palavras inaceitáveis
6ª lacuna	09 palavras aceitáveis 09 palavras inaceitáveis
7ª lacuna	17 palavras aceitáveis 01 palavras inaceitáveis
8ª lacuna	15 palavras aceitáveis 03 palavras inaceitáveis
9ª lacuna	10 palavras aceitáveis 08 palavras inaceitáveis

Tabela 5: Avaliação das respostas por lacuna.

Apesar dos erros encontrados, consideramos que houve um bom entendimento na turma sobre o conteúdo e sobre a proposta da atividade, considerando a escala de avaliação do teste Cloze.

Gráfico 12: Preenchimento das lacunas com circunstanciadores temporais.

Preenchimento das lacunas



Os alunos souberam usar os circunstanciadores temporais, tanto que nenhum texto apresentou 100% de inadequações. Sete alunos preencheram todas as lacunas

com circunstanciadores temporais corretos e dezoito oscilaram entre acertos e erros, sendo os primeiros mais proeminentes.

Foram nove lacunas preenchidas por vinte e cinco alunos, portanto, analisamos 225 respostas. Desse total, encontramos 124 palavras aceitáveis e 38 palavras inaceitáveis. São três os níveis de competência leitora apresentados na escala de Bormuth (1968 apud FREITAG et alii, 2014). Os três níveis são:

- Nível de frustração: acertos de até 44% do total do texto;
- Nível instrucional: acerto de 44% a 57% do total do texto;
- Nível independente: acertos superiores a 57% do total do texto.

Partindo dos resultados encontrados, podemos concluir que a turma está no nível independente, pois o número de acertos foi superior a 57% do total de lacunas. Além da observação do avanço da turma, de modo geral, foi possível verificar também o desempenho por aluno:

ALUNO	1-Aceitável	1-Inaceitável	2-Aceitável	2-Inaceitável	3-Aceitável	3-Inaceitável	4-Aceitável	4-Inaceitável	5-Aceitável	5-Inaceitável	6-Aceitável	6-Inaceitável	7-Aceitável	7-Inaceitável	8-Aceitável	8-Inaceitável	9-Aceitável	9-Inaceitável	TOTAL	%Aceitável	% Inaceitável
ALUNO 1	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente
ALUNO 2	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	9	100,00	0,00
ALUNO 3	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	9	66,67	33,33
ALUNO 4	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	9	77,78	22,22
ALUNO 5	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	9	100,00	0,00
ALUNO 6	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	9	100,00	0,00
ALUNO 7	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	9	88,89	11,11
ALUNO 8	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	9	33,33	66,67
ALUNO 9	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	9	88,89	11,11
ALUNO 10	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	9	100,00	0,00
ALUNO 11	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	9	77,78	22,22
ALUNO 12	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	9	88,89	11,11
ALUNO 13	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	9	44,44	55,56
ALUNO 14	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	9	88,89	11,11
ALUNO 15	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	9	88,89	11,11
ALUNO 16	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	9	66,67	33,33
ALUNO 17	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	9	77,78	22,22
ALUNO 18	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	9	88,89	11,11
ALUNO 19	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	9	66,67	33,33
ALUNO 20	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	9	66,67	33,33
ALUNO 21	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	9	100,00	0,00
ALUNO 22	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	9	88,89	11,11
ALUNO 23	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	9	66,67	33,33
ALUNO 24	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	9	88,89	11,11
ALUNO 25	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	9	100,00	0,00
ALUNO 26	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	9	100,00	0,00

Figura 24: Ficha de Avaliação do teste Cloze por aluno.

5.4 ATIVIDADE FINAL (ATIVIDADE DE SAÍDA)

A última aula da sequência didática de testagem do Módulo Didático aconteceu no dia vinte e sete de outubro de 2017 e durou 41 minutos e 15 segundos. A proposta desta aula foi estimular a escrita dos alunos com a inserção do conteúdo estudado. Os circunstanciadores temporais voltaram a ser destacados no quadro, em recortes de cartolina, e os alunos receberam uma nova sequência de narrativa visual para servir de base para a produção da narrativa escrita. As cinco imagens contavam uma história envolvendo a personagem Mulher-Maravilha. Com esta atividade, pretendíamos consolidar o conhecimento dos circunstanciadores temporais como elementos que marcam a temporalidade e promovem a coesão textual, avaliando a eficiência do Módulo Didático. Individualmente, cada aluno escreveu seu texto. Dezenove alunos estavam presentes e todos realizaram a atividade.

Realizamos o preenchimento da ficha de diagnóstico de saída, que consiste na mesma categorização de usos apresentada na ficha de diagnóstico de entrada. Analisamos qualitativamente a diversidade de usos de circunstanciadores temporais e quantitativamente a sua recorrência.

Em relação às expressões nominais, encontramos nas narrativas três tipos.

Expressões nominais de valor temporal	Ocorrências
Era uma vez	16
No dia seguinte	11
Um certo dia	02

Tabela 6: Expressões de valor temporal - avaliação final.

Quanto aos marcadores temporais comuns da oralidade, percebemos uma redução do uso. Nas produções iniciais, o **e** apareceu 160 vezes, o **aí**, 21, o **então**, 14, e o **daí** apenas uma vez. Já nas produções finais, a recorrência destes itens é sensivelmente menor, como podemos observar na tabela 7.

Marcadores temporais da oralidade	Ocorrências
E	36
Aí	10
Então	5
Daí	1

Tabela 7: Marcadores temporais da oralidade – avaliação final

O ponto de maior destaque foi a ampliação do repertório de uso dos circunstanciadores temporais. Na produção de saída, foram identificados 30 circunstanciadores temporais diferentes utilizados na narrativa, como podemos ver na tabela 8.

Circunstanciadores temporais	Ocorrências
Depois	23
Logo	22
Quando	18
Imediatamente	16
Enquanto	14
Ao amanhecer	10
Tarde	10
Já	9
Uma vez por semana	6
Geralmente	6
Cedo	5
Neste instante	5
À noite	5
Ao mesmo tempo	5
Algum tempo depois	5
Hoje	4
À tarde	4
Agora	4
Às vezes	4
Sempre	4
Anos depois	4
Até	3
Um dia	2
Todo dia	2
Ao amanhecer	1
Ontem	1
Uma vez por semana	1
Durante	1
Para sempre	1
Atualmente	1

Tabela 8: Ocorrências dos circunstanciadores temporais – avaliação final

É importante destacar que nem todos os circunstanciadores temporais que aparecerem nas narrativas estavam destacados no quadro, o que sinaliza que os alunos refletiram sobre o conhecimento, fazendo uso de seu próprio repertório.

Ilustramos o uso dos circunstanciadores temporais nos excertos das narrativas a seguir:

Quadro 25: Excerto da atividade de entrada A.10.

Ao amanhecer a Mulher Maravilha recebeu um toque na pulseira dela, **enquanto** ela se arrumava o bandido fugiu. **Imediatamente** ela correu, soltou a corda, amarrou o bandido, **ao mesmo tempo** que escultava os gritos. **Uma vez por semana** a mulher maravilha saia nas ruas para proteger as pessoas.

Quadro 26: Excerto da atividade de entrada A.26

Era uma vez uma heroína chamada mulher maravilha. Teve um **serto dia** que ela ouviu um chamado **à noite**, **enquanto** ela estava comendo, ela pensou que era um bandido.

No dia seguinte, depois do almoço ela ouviu outro chamado, **logo** ela correu e achou um carro com uma menina gritando socorro, socorro, socorro!

Quadro 27: Excerto da atividade de entrada A.3.

Era uma vez uma mulher que andava **durante a noite** pela rua. **Geralmente** ela fazia isso. Ela costumava fazer isso **todo dia**. **Depois** de andar bastante ela avistou um bandido, o que mais surpreendeu foi que ninguém sabia que ela era uma heroína **aí** ela foi lá e conseguiu prender o bandido. Ela decidiu sair voando pela cidade. **Depois** de ter sobrevoado a cidade quase toda ela viu uma criança em perigo. **Imediatamente** ela foi tentar salvar a criança.

Quadro 28: Excerto da atividade de entrada A.24.

Era uma vez uma mulher chamada Mulher Maravilha. Ela combatia o crime na cidade onde acontecia muito crime. **As vezes** ela acordava **tarde**.
Um certo dia ela escutou um alerta e **já** foi voando para combater o crime. Imediatamente avistou o carro dos meliantes e amarrou os ladrões dos carros dos meliantes.
Enquanto ela pegava os bandidos, ela viu uma criança nos carros dos meliantes. **Ao mesmo tempo** que prendia os meliantes ela salvou a criança. Pegou os carros dos bandidos e balançou **até** eles saírem.
Depois de pegar os bandidos, amarrou em um poste, por isso ela combateu o crime. **No dia seguinte** estava tudo normal.

Quadro 29: Excerto da atividade de entrada A.2.

Era uma vez uma criança que tinha nascido com poderes mágicos, mais os pais dela pensava que ela era uma criança comum, como qualquer outra.
Algum tempo depois quando a menina tinha 5 anos os pais dela descobrirão que ela não era uma criança comum.
Imediatamente procurou alguma escola de pessoas com poderes mágicos, então eles conseguiram encontrar e matriculou a garota.
Anos depois quando ela ficou maior de idade ela saiu da escola e foi para a casa dos pais. Ela estava andando pela rua **quando** viu um pedido de socorro, ela correu e resolveu ajudar, era um bandido que tinha roubado um carro com uma criança dentro. Nesse instante, ela pegou o carro com a mão, amarrou, pegou a criança e deu aos pais da criança.

Alguns alunos oscilaram entre adequações e inadequações no uso dos circunstanciadores temporais, o que podemos verificar nos excertos abaixo.

Quadro 30: Excerto da atividade de entrada A.18.

Era uma vez uma heroína, ela geralmente combatia o crime **ao amanhecer à noite às vezes a tarde**. O nome dela era mulher maravilha, **um dia** ela estava combatendo o assalto, o ladrão ia assaltar um banco mais não deu certo.
No dia seguinte ela estava voando **quando** viu uma menina querendo atravessar a rua e ela viu a menina correndo para o outro lado da rua, um carro vindo na direção da menina, **aí** ela voou. Ela conseguiu pega a menina e botou a menina na causada e foi atrás do mal feitor, com sua corda **logo** pegou o homem que estava dirigindo o carro. **Anos depois** ela se casou e teve 3 filhos Super max, Super den, Super Sara e viveu feliz para **sempre**.

Quadro 31: Excerto da atividade de entrada A.23.

Era uma vez uma mulher muito poderosa ela se chamava Mulher Maravilha. **Geralmente** ela é acostumada a prender ladrões. **Imediatamente** ela ouviu um alarme de Bando ela prendeu o ladrão e voltou para a cidade mais **tarde**.

Quadro 32: Excerto da atividade de entrada A.12.

A mulher maravilha estava dormindo **algum tempo depois** ela escutou **já tarde, ao anoitecer** a sirene da policia. **Logo ao amanhecer** ela saiu pela cidade atras dos bandidos em alta velocidade **geralmente** ela sai pela cidade para salvar pessoas **agora** que ela pegou um dos ladrões saiu voando pela cidade para achar os outros **enquanto** ela voava ela achou um carro em alta velocidade.

Imediatamente ela desceu para pegar a menina, segurou ela e saiu. Deixou ela na casa dela logo quando deixou a criança voltou e foi atrás do carro, lançou a corda no carro e nesse instante levou para a policia. **Depois** a policia pegou os bandidos e prendeu.

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL						
	1	2	3	4		5
Aluno	Erros de concordância verbal de valor temporal	Não há correspondência entre a sequência frásica e a ordem dos acontecimentos	Usa marcadores temporais com repertório da oralidade	Usa marcadores temporais com maior grau de formalidade		Usa adequadamente orações temporais
				Advérbios e locuções adverbiais de tempo	Expressões nominais	
A1	Faltou					
A2			-	x	x	
A3			-	x	-	
A4			-	x	x	
A5			-	x	x	
A6	Faltou					
A7			-	x	-	
A8	Faltou					
A9			x	x	-	
A10			-	x	-	
A11			-	x	x	
A12			-	x	-	
A13	Faltou					
A14	Faltou					
A15	Faltou					
A16	Faltou					
A17			-	-	-	
A18			-	x	x	
A19			x	x	x	
A20			x	x	x	
A21			-	x	-	
A22			-	x	x	
A23			x	x	-	
A24			-	x	x	
A25			x	x	-	
A26			x	x	x	

Figura 25: Ficha de Avaliação de Saída preenchida com a testagem do Módulo Didático.

Como podemos observar na Ficha de Avaliação de Saída (figura 25), em apenas seis narrativas de alunos encontramos a presença dos marcadores temporais comuns da oralidade, mas, ainda assim, nas mesmas produções verificamos também o uso dos circunstanciadores temporais, o que sinaliza que houve avanço no aprendizado do conteúdo, que pode ser medido pela ampliação de repertório. Como resultado, obtivemos narrativas com textos mais elaborados, menos cansativos e com maior coesão.

Podemos dizer que o Módulo Didático foi eficiente em seu propósito: no texto inicial (25 narrativas), contabilizando todos os marcadores temporais (expressões nominais, marcadores da oralidade e circunstanciadores temporais), encontramos dezenove elementos diferentes. Nos textos finais (19 narrativas), identificamos o uso de três expressões nominais de valor temporal, quatro marcadores temporais da oralidade e 30 circunstanciadores temporais diferentes. Concluímos que o repertório foi ampliado pois, além de continuarem utilizando os circunstanciadores temporais já conhecidos por eles, houve o conhecimento de novas expressões através das atividades e da explicação, o que desencadeou, também, o aparecimento de outros termos que eles sabiam, mas não utilizavam na escrita.

5.5 AVALIAÇÃO DO MÓDULO DIDÁTICO

A abordagem de usos da língua que é defendida pelo Funcionalismo Linguístico, que, aplicada à prática pedagógica, toma como ponto de partida o saber linguístico do aluno, reiterando a ideia de que ele sabe, mas precisa encontrar na escola situações em que seus usos linguísticos sejam considerados e ampliados, mostrou-se produtiva para o tratamento deste conteúdo.

As atividades que compõem o Módulo Didático foram realizadas de forma harmoniosa em sua sequência e metodologia. Os alunos acompanharam a sequência dos exercícios e a proposta imposta em cada etapa. Viram a evolução na escolha dos itens gramaticais no último texto produzido, pois começaram a utilizar circunstanciadores temporais desconhecidos, ou aqueles que sabiam, mas não utilizavam com frequência.

Como possíveis alterações, propomos que a sequência visual não seja entregue aos alunos já montada, pois, na atividade de saída, um aluno questionou a sequência das imagens. Ao discordar da disposição das imagens, o aluno demonstrou

ter consciência da ordem cronológica dos eventos. Ele notou uma inadequação na ordem em que os fatos foram elencados. Propomos que as imagens sejam entregues para que os alunos montem a sequência visual e depois escrevam seus textos.

PALAVRAS FINAIS

O trabalho com a escrita carece de mais atenção no ensino básico. É preciso desenvolver as competências em escrita, pois a sociedade, cada vez mais permeada por práticas letradas, tem levado o sujeito a um uso maior da escrita como meio de circulação dos mais diferentes tipos de informação.

As múltiplas atividades sociais pedem mais a utilização da escrita para fins de informar, advertir, organizar, narrar, enfim, pela escrita institui-se a atuação das pessoas. Estamos interagindo com um mundo cada vez mais próximo da escrita, como folhetos, cartazes, placas, revistas, livros, etc.

Até mesmo os suportes de comunicação que se aproximam da oralidade, como a linguagem da internet, privilegia a utilização da escrita. Na televisão, encontramos a oralização de textos escritos, o que confirma a importância de desenvolver as habilidades e competências do aluno no âmbito da escrita.

A competência escrita proficiente trará aos alunos a abertura de oportunidades que repercutem no mercado de trabalho, cada vez mais exigente no exercício da linguagem oral e escrita. Atualmente, quase todos os programas de seleção pessoal exigem aptidões comunicativas mais amplas, e optam por avaliações centradas no uso da língua escrita.

Portanto, a escola não pode se omitir ou limitar-se a um trabalho mecanicista da língua portuguesa que impõe modelos padronizados de conteúdos e que não fomentam a prática da escrita a partir da reflexão sobre os conteúdos gramaticais.

A verdade é que temos um modelo de aula de língua portuguesa em que se escreve muito pouco. Assim, não é de se estranhar as dificuldades dos alunos para, com autonomia, escrever textos mais formais. Partindo da constatação de que a escrita dos alunos do sétimo ano do ensino fundamental do CEGB apresentava debilidades, no sentido de escolha de itens gramaticais mais formais para escrever narrativas, propomo-nos a elaborar um material pedagógico que auxilie na progressão de um conhecimento específico para tal demanda.

Encontramos nas narrativas o uso recorrente de marcadores temporais muito próximos da oralidade para compor a organização de um texto com exigência mais formal. Sem considerar esses registros como erros, construímos um Módulo Didático

com um conteúdo norteador: circunstanciadores temporais. Este conteúdo gramatical foi escolhido para munir o aluno de um conhecimento mais formal, que pode ser utilizado para marcar a cronologia dos eventos quando precisarem ser narrados com maior precisão, principalmente nas situações em que a linguagem formal estiver sendo avaliada.

A construção do módulo didática foi realizada a partir de diagnósticos, nos quais detectamos as fragilidades dos alunos e os interesses que motivavam a leitura e a escrita. Com essas informações em mãos, selecionamos os materiais que compuseram o nosso produto.

A elaboração e a testagem do Módulo Didático foi enriquecedor não apenas para a docente, que aprendeu uma nova forma de ensinar o conteúdo gramatical a partir dos usos reais apresentados alunos e não na perspectiva da memorização, como também foi importante para os discentes pois tiveram a oportunidade de aprender um novo conteúdo dialogando com os seus saberes e tendo a percepção da importância dele na construção dos textos que estavam produzindo.

Os resultados evidenciam que houve avanços. Os alunos que antes marcavam a temporalidade nos textos escritos com registros comuns da oralidade, aplicaram nas narrativas circunstanciadores temporais diversos e com entendimento do valor semântico de cada item utilizado.

Evidentemente, precisamos admitir que as cinco aulas utilizadas serviram apenas como ponto de partida. É necessário ter mais tempo para exercitar o conteúdo, mais atividades planejadas, em que seja imprescindível o uso dos circunstanciadores temporais. Dessa forma, o conteúdo será mais explorado e, consequentemente, mais assimilado pelos alunos.

Por fim, ressaltamos que nosso trabalho não é uma fórmula pronta para o tratamento dos circunstanciadores temporais, mas uma ferramenta pedagógica que se mostrou eficaz nos resultados que podem, inclusive, ser melhorados com o desenvolvimento de novas pesquisas nesse âmbito. A utilização e/ou o aprimoramento do Módulo Didático aqui proposto, depende dos objetivos de cada professor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ayane Nazarela Santos de; FREITAG, Raquel Meister Ko. Narrativas de alfabetizando e a competência linguística. **Linguagem & Ensino**, v.17, n.2, p. 551-71, 2014.

AMORA, Soares. **Minidicionário da língua portuguesa**. 19.ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BARRETO, Eccia Alécia, FREITAG, Raquel Meister Ko. Procedimentos discursivos na escrita de Itabaiana/SE: estratégias de sequenciação de informação. **Scientia Plena**, v. 5, n. 11, p. 1-11, 2009

BASTOS, Lúcia Kopschitz. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática portuguesa**. 38ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Gramática do Português Brasileiro**. 1 ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza. **Português linguagens, 7**. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

FREITAG, Raquel Meister Ko et alii. Diagnóstico da competência de leitura de pré-vestibulandos: experiência no Pré-SEED em Itabaiana, Estado do Sergipe. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 32, n. 2, p. 233-240, 2010.

FREITAG, Raquel Meister Ko et alii. Teste Cloze e a competência em leitura de universitários: uma experiência no curso química/licenciatura da UFS/Itabaiana. **InterSciencePlace**, v. 1, n. 30, p. 1-13, 2014.

FREITAG, Raquel Meister Ko. **A expressão do passado imperfeito no português: variação/gramaticalização e mudança**. 2007. Tese (doutorado),

Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

FREITAG, Raquel Meister Ko. **Documentação Sociolinguística, coleta de dados e ética em pesquisa**. São Cristóvão: EdUFS, 2017.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Ensino produtivo de gramática. FREITAG, Raquel Meister Ko. Freitag; DAMACENO, Taysa Mércia dos Santos Souza. (Org.). **Livro didático - gramática, leitura e ensino da língua portuguesa**: contribuições para prática docente. São Cristóvão: EdUFS, 2015, p. 11-18.

FREITAG, Raquel Meister Ko. et alii. Gramática, interação e ensino de língua materna: procedimentos discursivos na fala e na escrita de Itabaiana/SE. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 1, n. 3, p. 71-84, 2013.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Freitag; DAMACENO, Taysa Mércia dos Santos Souza. **Livro didático**. Gramática, leitura e ensino de língua portuguesa. Contribuições para a prática docente. São Cristóvão: Editora UFS, 2015.

FREITAG, Raquel Meister Ko. **Metodologia de coleta e manipulação de dados em sociolinguística**. São Paulo: Editora Blucher, 2014.

FREITAG, Raquel Meister Ko.; SANTOS, Juliana Carla dos., Estratégias de sequenciação de informações na fala de Itabaiana/SE. **Scientia Plena**. v. 7, n. 3, 2011.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica, TAVARES, Maria Alice. **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: EdUFRN, 2007.

GÖRSKI, Edair Maria; FREITAG, Raquel Meister Ko. Língua materna e ensino: alguns pressupostos para a prática pedagógica. In: SILVA, C. R. (org). **Ensino de português: demandas teóricas e práticas**. João Pessoa: Ideia, 2007. p. 91-125.

GÖRSKI, Edair Maria; FREITAG, Raquel Meister Ko. O papel da sociolinguística na formação dos professores de língua portuguesa como língua materna. In: MARTINS, M. A.; TAVARES, MA. A. (Org.). **Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa**. Natal: EdUFRN, 2013, p. 11-51.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CORDEIRO, Gláís Sales; AZEVEDO, Isabel Michelin. Realidade sociais diferentes e gêneros textuais: duas experiências do contexto escolar brasileiro. **Moara**, n. 26, p. 53-77, 2006.

MACHADO, Ana Maria. **Histórias greco-romanas**. São Paulo: FTD, 2011.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; KENEDY, Eduardo. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: FURTADO DA CUNHA, M. A. et alii (org.) **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 17-28.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Os circunstanciadores temporais e sua ordenação: uma visão funcional**. 1994. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.

MATOS, Andrea Maria dos Santos. **O desempenho em leitura na resolução de problemas da Prova Brasil de matemática**. 2018. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, 2018.

MENDONÇA, João Marcos Parreira. **Traça traço quadro a quadro: produção da história em quadrinhos no ensino de Arte**. Belo Horizonte: C/Arte, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo. Conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola, 2012.

PORTO, Maria Augusta Rocha. **Tempo social e tempo cognitivo nas aulas de inglês para envelhescentes e terceira idade**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2017.

ROCHA, Francis Jacqueline Mello. **Ortografia para o mercado de trabalho**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), PROFLETRAS, Universidade Federal de Sergipe, 2016.

SARAIVA, Juracy Assman. **Literatura e alfabetização**. Do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SERGIPE, Secretaria Estadual de Educação. **Referencial Curricular do Estado**. Aracaju: Segrase, 2013.

TAVARES, Maria Alice. **Um estudo variacionista de aí, daí, então e e como conectores sequenciadores retroativo-propulsores na fala de Florianópolis**.

1999. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

APÊNDICE A – MÓDULO DIDÁTICO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS



ARIANA GÓES ROCHA

CIRCUNSTANCIADORES TEMPORAIS EM NARRATIVAS ESCRITAS

São Cristóvão / SE

2018

Sumário

Apresentação.....	4
Cronograma.....	7
Estrutura do Módulo Didático	8
Fundamentação teórica	8
Atividade de entrada (diagnóstico)	8
Ficha de avaliação inicial.....	8
Atividade de leitura (quebra-cabeça) / Ficha dos circunstanciadores temporais	10
Socialização do conteúdo.....	11
Texto com lacuna.....	11
Atividade de saída	11
Ficha de avaliação final	11
Fundamentação Teórica	12
Produção de Texto Inicial (Atividade Diagnóstica)	18
Objetivos:	18
Materiais de apoio.....	18
Avaliação.....	19
Narrativa Visual	20
Ficha de Avaliação Inicial.....	21
Atividade 2 – Identificando os Circunstanciadores Temporais.....	22
Objetivos:	22
Quebra-Cabeça 1 – Teseu e o Minotauro	24
Quebra-cabeça 2 – Eco e Narciso	25
Ficha dos Circunstanciadores temporais.....	27
Ficha de Avaliação – Identificação dos Marcadores Temporais Através da Leitura	28
Circunstanciadores Temporais – Explorando o Conteúdo. Advérbios e Locuções Adverbiais de Tempo.....	29
Objetivo:	29
Conteúdo.....	30
Texto com Lacuna	34
Objetivos	34
Produção de Texto – Atividade de Saída	36
Objetivos:	36
Narrativa Visual	37
Ficha de Avaliação Final	38
Apêndices	39

Narrativa visual 1:	39
Narrativa visual 2:	40
Narrativa visual 3:	41
Narrativa visual 4:	42
Referências.....	43

Apresentação

Prezado (a) Professor (a) ,

Como docentes, sabemos que é incontestável a afirmação de que existe uma real necessidade da escola desenvolver as competências em escrita. Nossa sociedade, marcada pela circulação de diversos textos – orais e escritos, sabe que não é suficiente apenas a fala para efetivar a comunicação; é preciso estar conectado com as múltiplas possibilidades de interação social, entre elas, a escrita.

Apesar da oralidade ser mais presente na sociabilidade diária, é possível perceber que, cada vez mais, as pessoas interagem pela escrita, até mesmo nos veículos de comunicação que se aproximam da dinamicidade da fala, como o WhatsApp, Facebook e afins. Mesmo as inovações tecnológicas aproximam o homem da escrita e confere a ela um notável prestígio social.

Nossos alunos estão inseridos nessa realidade e precisam desenvolver, na sua carreira escolar, as habilidades e competências necessárias para escrever adequadamente. Partindo dessa reflexão, elaboramos este Módulo Didático como um projeto de intervenção na realidade dos alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Gumercindo Bessa, localizado na cidade de Estância/SE.

O foco deste Módulo Didático está no aprimoramento da produção escrita dos alunos envolvidos, enfatizando o aspecto da coesão textual no gênero narrativo. Por meio de uma atividade de sondagem, feita no início do ano letivo de 2017, observamos que os textos narrativos que eles escrevem apresentam coerência, mas não apresentam variedade de elementos coesivos, o que compromete a organização das ideias.

A sondagem foi feita através da escrita de uma narrativa que envolve em sua estrutura o uso dos circunstanciadores temporais. Verificamos que havia uma predominância de sequenciadores temporais comuns da fala, como o uso do “aí”,

“daí”, “então” e o “e”. Na oralidade, esses sequenciadores não sofrem estigmatização, mas na escrita, na qual espera-se uma maior formalidade, o uso excessivo desses elementos sofre uma negativa avaliação social.

A partir de então, desenvolvemos este Módulo Didático que explora os circunstanciadores temporais e a função exercida na sequenciação das informações. O objetivo deste módulo é apresentar os sequenciadores temporais mais adequados ao grau de formalidade que se é esperado para o ano em que os alunos envolvidos estão lecionando, o sétimo ano.

São muitos os sequenciadores temporais, de acordo com as gramáticas normativas: Advérbios de tempo, Locuções Adverbiais de tempo, Preposições e Conjunções subordinativas de tempo. Delimitamos o escopo na abordagem dos circunstanciadores temporais apresentados por Martelotta (1993).

Circunstanciadores temporais é o termo que Martelotta usa para designar os advérbios e locuções adverbiais de tempo. Mas, qual a principal diferença entre um e outro? Os circunstanciadores temporais, assim como os advérbios e locuções adverbiais de tempo, expressam, evidentemente, uma ideia de tempo, mas conseguem ser mais específicos em suas características semântico-gramaticais, marcando os diversos momentos cronológicos: *tempo determinado, tempo indeterminado, tempo simultâneo ou tempo interativo*.

Como professores, sabemos que esse tipo de análise não é feita quando trabalhamos o conteúdo dos advérbios temporais com nossos alunos, principalmente se estivermos apoiados apenas nas gramáticas normativas e no livro didático. Além de fazer a distinção semântica, no texto, os circunstanciadores temporais cumprem a função coesiva, pois auxilia a progressão das informações.

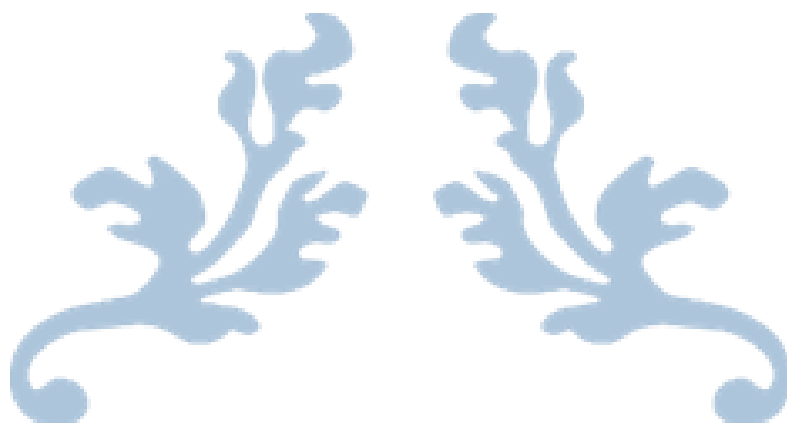
Portanto, a proposta do Módulo é trabalhar os circunstanciadores temporais como mecanismo de coesão sequencial em textos narrativos dos alunos do sétimo ano do ensino fundamental, para que eles tenham um repertório mais diversificados de sequenciadores temporais para organizar suas narrativas.

Este Módulo Didático atende às orientações do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe (UFS),

que tem como objetivo desenvolver, nas escolas públicas de ensino fundamental, projetos de intervenção mediante a demanda apresentada nas turmas de cada professor mestrando.

Esperamos, professor (a), que o presente Módulo Didático seja útil para você. Que possa ser utilizado como um instrumento facilitador no trabalho com produção textual de narrativas, uma vez que a escrita é tão cara na sociedade e, por isso, nossos alunos precisam ser instrumentalizados para escreverem de maneira clara, objetiva e coesa.

Um abraço!



Cronograma

Atividades	Aplicação em sala de aula	Objetivos
Produção de texto inicial (Atividade diagnóstica)	18/10/ 2017 (50 minutos)	Proporcionar a escrita do aluno para verificar se há frequência ou ausência de circunstanciadores temporais.
Atividade lúdica: Quebra-cabeça Ficha dos Circunstanciadores temporais	20/ 10/ 2017 (50 minutos)	Promover o reconhecimento dos circunstanciadores através da leitura.
Explicação do conteúdo: Advérbios de tempo e Locuções Adverbiais de tempo. (Circunstanciadores temporais); Preenchimento do texto com lacunas	25/ 10/ 2017 (2 horas/ aula)	Explicar o conteúdo proposto através de uma aula expositiva; Identificar, por meio das lacunas, a importância dos circunstanciadores na construção do texto.
Produção de texto final	27/ 10/ 2017 (50 minutos)	Consolidar o conhecimento dos circunstanciadores temporais como elementos que marcam a a temporalidade e promovem a coesão textual.

Estrutura do Módulo Didático

O Módulo foi elaborado depois que uma atividade de sondagem foi aplicada em uma turma do sétimo ano no Colégio Estadual Gumercindo Bessa, localizada no município de Estância/SE, pertencente à rede estadual de ensino. Após a verificação do uso e do repertório dos circunstanciadores temporais comumente utilizados por eles no texto narrativo, confeccionamos esse projeto de intervenção.

O projeto é pontual e, portanto, sucinto. Pretende atingir um objetivo bastante específico: ampliar o repertório dos sequenciadores temporais nas narrativas escritas por meio do conhecimento dos circunstanciadores temporais. Para tanto, ele está dividido nas seguintes etapas:

Fundamentação teórica

Nesta seção, apresentamos as metas projetadas oficialmente para o sétimo ano do ensino fundamental no que se refere à produção de texto e desenvolvimento linguístico e aprofundamos a análise sobre o conceito e função dos circunstanciadores temporais.

Atividade de entrada (diagnóstico)

Esta atividade consiste em uma sequência narrativa visual. Por meio dela, os alunos escreverão o seu primeiro texto, através do qual o (a) professor (a) poderá sondar quais são os usos dos circunstanciadores temporais mais recorrentes utilizados pelos alunos. Neste Módulo, colocaremos à disposição do profissional, cinco sequências visuais de autoria própria para que ele escolha aquelas que melhor se ajustam à realidade da sua turma e para que também sirvam de inspiração para novas construções.

Ficha de avaliação inicial

A ficha de avaliação inicial foi produzida para ser preenchida pelo (a) professor(a). Depois que os alunos escreverem as narrativas, que são recolhidas, os mecanismos linguísticos utilizados por eles – referentes à temporalidade – deverão ser analisados.

A depender do estágio da turma, o presente módulo poderá ser aplicado ou não. Os aspectos que serão avaliados são:

1. Erros de concordância verbal de valor temporal

2. Não há correspondência entre a sequência frásica e a ordem dos acontecimentos

3. Usa marcadores temporais com repertório da oralidade

4. Usa marcadores temporais com maior grau de formalidade

- **Advérbios de tempo;**
- **Locuções adverbiais;**
- **Expressões nominais;**

5. Usa adequadamente orações temporais.

Se a turma estiver no nível 1- este módulo não servirá, pois demonstra que os alunos ainda não conseguem marcar o tempo pela categoria verbal. Por exemplo, se houver ocorrência como a) *Amanhã ele conheceu o novo amigo*, revelará que o aluno não consegue marcar com exatidão a temporalidade, pois há uma divergência entre o circunstanciador temporal e o tempo verbal. O aluno não compreende ainda os tempos verbais mais básicos: Presente, pretérito perfeito e futuro do indicativo, o que já deveria acontecer no primeiro e segundo ciclo, conforme aponta o PCN (1997, p. 80). Portanto, se houver maior ocorrência nesse quesito, recomendamos que o professor revise verbos e não os circunstanciadores temporais.

O nível 2 assinala que não há correspondência entre a sequência frásica e a ordem dos acontecimentos. Segundo KOCH (2013, p. 60), a progressão textual que se faz por meio da sequenciação frásica acontece quando o texto se desenrola por meio de marcas linguísticas entre os enunciados determinando certos tipos de relação. O fluxo informacional por meio da sequenciação frásica pode acontecer através do uso de palavras pertencentes ao mesmo campo lexical:

- *O desabamento de barreiras provocou sérios acidentes na estrada. Diversas ambulâncias transportaram as vítimas para o hospital da cidade mais próxima (KOCH, 2013, p. 62).*

Quando falamos em não correspondência entre a sequência frástica e a ordem dos acontecimentos, nos referimos àqueles alunos que não conseguem manter a progressão textual. Apesar de escrever frases coesas e até mesmo sobre a sequência visual proposta, eles não conseguem elencar os eventos da narrativa. Se a turma estiver nesse nível, escrevendo frases organizadas, mas sem a continuidade aos eventos, o presente Módulo também não se aplica, pois é necessário rever o conceito de texto e da estrutura narrativa.

No nível **3** é quando a turma está preparada para continuar com as atividades propostas neste Módulo. Nesse nível, os alunos já dominam a estrutura narrativa, dão fluxo informacional ao texto, seguem a ordem cronológica dos eventos, mas usam como sequenciadores temporais aqueles mais comuns da oralidade como “**ai**”, “**e**”, “**então**” e “**depois**”. Esse é o momento do (a) professor (a) continuar com as atividades para o reconhecimento dos circunstanciadores temporais, para que os alunos consigam deixar seus textos mais formais.

Se a turma estiver, predominantemente, no nível **4** ou **5**, o professor pode avançar no conteúdo, pois ela já domina os circunstanciadores temporais mais convencionalizados e usa com propriedade. Mas, se o uso desses itens aparecer com pouca predominância, a aplicação do Módulo é de grande valia para o conhecimento linguístico dos alunos.

Vale lembrar que a verificação dos níveis deverá ser feita após a atividade de sondagem, ou seja, após a primeira produção escrita. Feita a avaliação da turma, as atividades prosseguem.

Atividade de leitura (quebra-cabeça) / Ficha dos circunstanciadores temporais

A segunda atividade é a montagem do quebra-cabeça textual. Os alunos receberão duas narrativas mitológicas divididas em sequências e terão que organizá-las observando a ordem dos acontecimentos. Em seguida, através da leitura, preencherão uma ficha com os circunstanciadores temporais que identificaram nas

histórias trabalhadas. A ficha também será recolhida pelo professor, pois as respostas dos alunos serão a base para a explicação do conteúdo previsto: circunstanciadores temporais.

Socialização do conteúdo

Nesta etapa, o professor começará a explanação do conteúdo, partindo sempre do uso e do conhecimento do aluno. A metodologia da aula será explicada no decorrer deste Módulo.

Texto com lacuna

O texto com lacunas é importante para que o aluno perceba a importância do termo ausente na construção do texto. Os itens que serão retirados da narrativa serão os circunstanciadores temporais.

Atividade de saída

Os alunos receberão outra sequência visual e serão solicitados a escreverem uma outra narrativa, utilizando como os circunstanciadores temporais aprendidos durante as atividades e explicação do conteúdo.

Ficha de avaliação final

O (a) professor (a) deverá preencher a mesma ficha inicial para perceber se houve ou não avanço no aprendizado do aluno. Espera-se que, ao final do Módulo, a turma esteja no nível **5**, utilizando circunstanciadores temporais mais formais, propícios para uma escrita mais convencionalizada.

Fundamentação Teórica

Um dos fundamentos básicos apontados pela vertente do funcionalismo linguístico para o ensino de língua portuguesa, nos níveis fundamental e médio, é a mediação do professor no processo de investigação linguística, ou seja, na reflexão do uso e a ação pela linguagem, seja na análise dos textos ou na produção de textos.

O trabalho reflexivo sobre a língua tem como ponto básico a observação das estruturas mais regulares verificadas no desempenho discursivo. Para chegar na investigação das estratégias mais recorrentes na expressão linguística, devem as atividades se concentrar na prática de revisão textual, contexto privilegiado para a análise mais acurada desses usos. (OLIVEIRA, WILSON, 2015, p. 82).

Os conteúdos devem ser tratados em situações de produção, revisão e reescrita de textos para que as abordagens não sejam mais tratadas como um fim em si mesma, mas que constituam pontos de análise necessária para um desempenho linguístico mais eficiente. Nesse sentido,

Os aspectos da gramática trabalhados em sala de aula devem ser aqueles de relevância e pertinência para a resolução de problemas acerca da legibilidade ou da adequação de textos, observando-se ainda a faixa etária dos alunos, em termos de maturidade para a reflexão sobre essas questões [...] Acrescenta-se a proposta de contínuo no tratamento dos pontos gramaticais com vistas à facilitação das tarefas de produção e de reescrita de textos. Trata-se de municiar o aluno de aparato necessário ao monitoramento progressivo da própria atividade de análise e reflexão sobre a língua (OLIVEIRA, WILSON, 2015, p. 84).

Percebe-se, então, que a orientação funcionalista reforça a importância da produção textual como ponto de partida para análise e reflexão dos usos linguísticos, em consonância com o que está proposto no documento governamental da educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, quando ressalta a eficácia do tratamento didático dos conteúdos pautado no princípio organizador do USO – REFLEXÃO – USO (PCN, 1997, p. 78).

O funcionalismo coaduna com a Sociolinguística no entendimento sobre a concepção de língua, concebida como atividade de comunicação e interação social e, assim compreendida, não deve ser estudada de modo fragmentado ou descontextualizado. Já que a língua é o meio essencial pelo qual nos comunicamos, há necessidade de, enquanto educadores, buscarmos uma educação linguística mais proficiente. Sendo assim, através do movimento metodológico ação – reflexão -ação, o ensino de língua portuguesa habilita o aluno à produção e interpretação de textos – orais ou escritos – em níveis variados de formalidade.

A língua apresenta vários registros utilizados de acordo com a necessidade de comunicação. Cada situação comunicativa requer um certo grau de informalidade ou de formalidade, por isso é importante para o aluno ampliar e aprimorar os saberes linguísticos para que sejam competentes na adequação linguística que cada situação comunicativa exigir.

O que é possível ensinar e ter como meta educacional em língua materna no sétimo ano do ensino fundamental? Algumas habilidades e competências esperadas estão oficializadas em documentos oficiais; a nível nacional temos os PCN (1997) e, em Sergipe, o Referencial Curricular do Estado de Sergipe (2013).

Os diversos aspectos do conhecimento linguístico, principalmente no quarto ciclo onde o 7º ano está inserido, merecem, segundo os PCN (1998, p. 49), um tratamento mais aprofundado na direção da construção de novas formas de organizá-lo e representá-lo. Em outras palavras, é preciso que haja uma crescente no saber de conceitos mais complexos, respeitando a faixa etária e o desenvolvimento cognitivo característico da adolescência.

No tocante à produção de textos escritos, espera-se que o aluno redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de modo que garanta a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados, dentre eles, os conectivos, e que utilizem com propriedade e desenvoltura os padrões de escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção (PCN, 1998, p. 51-52).

Para isso, é recomendado que o docente promova situações para a prática da análise linguística, para que o aluno possa estudar as sequências discursivas predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional), de

modo que perceba os recursos expressivos de cada gênero e/ou as marcas linguísticas específicas (seleção de processos anafóricos, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquema de tempos verbais, dêiticos, etc. (PCN, 1998, p. 60).

Os marcadores temporais em textos narrativos escritos merecem mais estudos, haja vista os recursos linguísticos que são comumente utilizados pelos alunos em suas narrativas. Estudos da Sociolinguística Variacionista e do Funcionalismo Linguístico da vertente norte-americana, trazem dados que demonstram os usos mais recorrentes dos sequenciadores temporais utilizados tanto na fala quanto na escrita.

Sequenciadores são, segundo Barreto, Freitag (2009, p.01) elementos linguísticos que funcionam como estratégias de sequenciação de informação. Eles são usados para dar continuidade ao fluxo informacional, estabelecendo uma relação coesiva entre as informações dadas e as novas.

Todo texto precisa de continuidade, logo, necessita de recursos coesivos para garantir o encadeamento das ideias. Entre esses recursos, estão os conectores sequenciadores que funcionam como articuladores textuais. No texto narrativo, seja ele oral ou escrito, prevalece a presença de sequenciadores temporais para sinalizar que o evento B ocorre depois do evento A e assim sucessivamente.

Narrativas, são histórias, reais ou imaginárias, que ocorrem em um espaço e tempo definidos. Almeida & Freitag (2014, p. 551), apresentam o modelo geral de organização de narrativa proposto por Labov e Waletzky que delineiam a narrativa em cinco macroproposições: orientação, complicação, avaliação, resolução e coda. Na complicação há a organização temporal. Os eventos são narrados em uma ordem cronológica, por isso alguns elementos linguísticos são imprescindíveis para indicar a transição das ações, dando precisão ao que aconteceu antes, durante ou após algum evento.

Nas gramáticas normativas e nos livros didáticos não encontramos a terminologia “sequenciador temporal”. O que se encontra são classes gramaticais que indicam no discurso uma característica temporal, como os advérbios de tempo, locuções adverbiais de tempo, conjunções subordinativas temporais e algumas preposições.

No entanto, estas classes normativamente prescritas nem sempre são utilizadas pelos alunos em suas construções textuais escritas. O que identificamos na escrita dos alunos partícipes desta pesquisa, foram elementos comuns da oralidade, como o uso do “**aí**”, **então**”, “**e**” e “**depois**”. Na fala, estes sequenciadores temporais não sofrem tanta estigmatização, mas a sua demasiada ocorrência na escrita, sim. Podemos observar o uso desses sequenciadores temporais em excertos extraídos das narrativas produzidas durante uma atividade de sondagem realizada no início do ano letivo de 2017:

Certa vez um garoto pediu a mãe para brincar na rua com o seu novo carro, **então** a mãe disse: - vá pedi a seu pai David **então** ele foi pedi para o seu pai e o pai deixou, e **então** Davi foi brincar.

A. 12 anos.

Que o leandro estava perto **aí** o lendro pegou o brinquedo do Manuel **e** grito de susto **e** ele disse, assim mede meu brinquedo **e** Leandro quebrol as rodinhas do carro.

T. 12 anos.

Nota-se que há pouco repertório de sequenciadores temporais e os que são apresentados não são conceituados na gramática normativa como elementos responsáveis por essa função. O elemento **e**, por exemplo, é classificado como conjunção coordenativa aditiva (BECHARA, 2004, p. 320), mas no texto exerce a função de sequenciador temporal.

O problema em questão é que os alunos estão no sétimo ano do ensino fundamental e ainda não conseguem escrever narrativas com um certo grau de formalidade. Dificuldades de ortografia, pontuação letras maiúsculas e minúsculas não são objeto de análise neste módulo, mas os circunstanciadores temporais.

O conteúdo previsto para o sétimo ano é a classe gramatical dos Advérbios e Locuções Adverbiais de tempo. Dentre tantas circunstâncias que eles podem exercer, está a de temporalidade. Nos livros didáticos há atividades de reconhecimento e

classificação dos advérbios, mas não há atividades de utilização desses elementos na produção de texto, ao menos isto foi constatado no manual didático utilizado na turma pesquisada.

Outra dificuldade é a generalização. Há advérbios e locuções adverbiais de tempo, mas a cronologia nem sempre a mesma. Diante disto, achamos oportuno apresentar o conceito de circunstanciador temporal, apresentado por Martelotta:

Considerarei como circunstanciadores temporais termos que expressam uma ideia ou circunstância de tempo e que tendem a modificar todo o enunciado, o que lhes confere uma maior mobilidade na sentença. [...] Os circunstanciadores temporais definem o momento em que os fatos ocorrem (MARTELOTTA, 1993, p. 40-41).

Os circunstanciadores temporais são os advérbios de tempo estudados numa perspectiva funcionalista que analisa a função semântica que eles exercem no texto. Assim, eles podem ser:

- a) Circunstanciadores de tempo determinado: definem o momento em que os fatos ocorreram (agora, às sete horas, etc.);
- b) Circunstanciador de tempo indeterminado: não dão indicações precisas do momento de ocorrência dos eventos (nunca, geralmente, antigamente);
- c) Circunstanciador de simultaneidade: expressam a ideia de que o evento ao qual se liga ocorre simultaneamente a outro (ao mesmo tempo, enquanto isso, etc.);
- d) Circunstanciador iterativo: indica a frequência com que o evento se refere ao longo do tempo (às vezes, duas vezes por semana, etc.)

Além de trabalhar a categoria dos advérbios e locuções adverbiais temporais como elementos linguísticos que marcam a temporalidade e também faz o texto progredir, pois une os eventos, (a) professor(a) pode fazer a reflexão sobre as diferenças temporais tais como foram apresentadas por Martelotta. Desse modo, acreditamos que haverá uma maior percepção sobre o fenômeno linguístico em questão e ampliação do repertório do aluno, fazendo com que a escrita dele apresente um aspecto mais formal no que se refere ao uso dos sequenciadores temporais.

Como o próprio Martelotta afirma (1993, p. 39) os circunstanciadores temporais são os advérbios de tempo, porém mais especificados em seus aspectos funcionais e semântico- gramaticais. Por isso, neste Módulo, trabalharemos o conteúdo dos advérbios, respeitando a série e a faixa etária dos alunos, mas apresentando o conteúdo na perspectiva dos circunstanciadores temporais.

Produção de Texto Inicial (Atividade Diagnóstica)

Professor (a),

Nessa primeira atividade será feita produção de texto e requer envolvimento dos alunos com a proposta que será apresentada: narrativas de aventura. Eles precisam estar estimulados para escrever, pois a partir desse exercício o professor poderá executar as atividades posteriores.

Objetivos:

- Verificar a presença dos circunstanciadores temporais presentes nos textos dos alunos.

Para que a escrita não seja feita aleatoriamente, os alunos receberão, individualmente, uma narrativa visual. No apêndice, o(a) professor(a) encontrará várias sequencias visuais para que escolha aquela que melhor se aplique à turma que leciona. Escolhemos, neste módulo, duas sequências de narrativa de aventura.

A partir das imagens, os alunos escreverão uma história livremente. É importante que, antes da entrega do material, o professor revise com a turma as principais características de uma narrativa de aventura para estimular ainda mais a criatividade dos alunos, que são adolescentes.

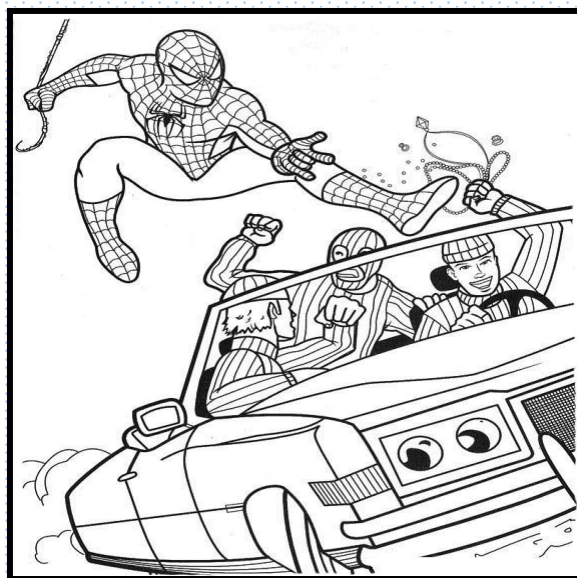
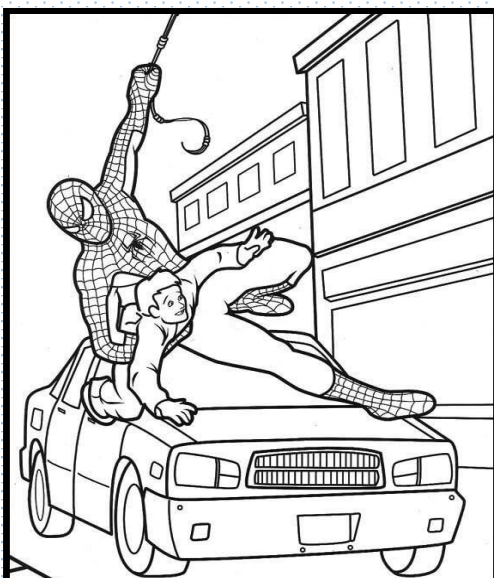
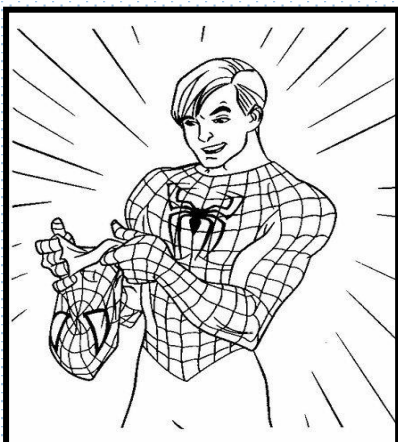
Materiais de apoio

- Cópia das narrativas visuais;
- Lápis ou caneta;
- Folha para a produção de texto;
- Tempo estimado
 - 50 minutos (1 hora aula)

Avaliação

- O professor deverá preencher a ficha de acompanhamento individual do aluno. Através dessa ficha, o professor observará em que estágio o aluno está, se faz ou não uso dos circunstanciadores temporais ou se já está em um nível mais avançado (Ver página 21).

Narrativa Visual



Ficha de Avaliação Inicial

Aluno	1	2	3	4		5
	Erros de concordância verbal de valor temporal	Não há correspondência entre a sequência frástica e a ordem dos acontecimentos	Usa marcadores temporais com repertório da oralidade	Usa marcadores temporais com maior grau de formalidade		Usa adequadamente orações temporais
				Advérbios e locuções adverbiais de tempo	Expressões nominais	
A1						
A2						
A3						
A4						
A5						
A6						
A7						
A8						
A9						
A10						
A11						
A12						
A13						
A14						
A15						
A16						
A17						
A18						
A19						
A20						
A21						
A22						
A23						

Atividade 2 – Identificando os Circunstanciadores Temporais

Professor(a),

Com os textos produzidos pelos alunos na aula anterior, é possível detectar a frequência dos circunstanciadores temporais e as ocorrências mais comuns, como também é possível perceber se há textos com ausência desses elementos linguísticos. Para isso é fundamental preencher a Ficha de avaliação.

No momento da explicação do conteúdo (Advérbios e Locuções Adverbiais de tempo – Circunstanciadores temporais), os termos utilizados por eles, no texto inicial deverão ser trazidos como exemplificação. Nesta segunda atividade, porém, vamos nos deter na identificação dos circunstanciadores temporais através da leitura.

Objetivos:

- Ampliar o repertório linguístico dos circunstanciadores temporais;
- Reconhecer os circunstanciadores temporais como itens linguísticos responsáveis pela articulação das informações entre os parágrafos e entre sentenças menores;

Para que a atividade aconteça, a turma deverá ser dividida em duplas para facilitar o andamento do exercício que requer concentração e cumprimento de prazo cronológico estipulado. As duplas deverão receber o primeiro quebra-cabeça (mito de Teseu e Minotauro). Essa narrativa é pequena e apresenta um grau menor de dificuldade. O título do texto deve ser retirado para que os alunos levantem hipóteses sobre o início, meio e fim da história por meio das expressões linguísticas, tais como “era uma vez”, “um certo dia”, “de repente”, “depois”, “enquanto”, etc.

- Tempo estimado para a organização do primeiro quebra-cabeça:
 - 10 minutos.

Organizado o texto, o (a) professor (a) deverá avaliar se todos os textos apresentam a mesma linearidade. Para isso, é necessário a realização de uma leitura em voz alta, que poderá ser feita pelos próprios alunos. Cada dupla lê um fragmento do texto e a turma vai reorganizando o quebra-cabeça, caso seja necessário. É

importante que, ao final dessa etapa, todas as duplas estejam com o texto com a mesma linearidade, respeitando o encadeamento das informações que a própria narrativa apresenta e que é sinalizado pelos circunstanciadores temporais.

- Tempo estimado para a leitura em voz alta:
 - 05 minutos

Os alunos continuarão com o primeiro quebra-cabeça em mãos para o preenchimento da Ficha dos circunstanciadores temporais que será preenchida no final da aula. Finalizada a leitura em voz alta, eles receberão o segundo quebra-cabeça (mito de Eco e Narciso). Esta narrativa é maior, constituída de mais ações e mais circunstanciadores temporais, então requer um tempo maior para a execução da atividade.

- Tempo estimado:
 - 20 minutos.

Novamente, após o término da organização do quebra-cabeça, uma leitura em voz alta deverá ser realizada para analisar as informações do texto de modo que todas as duplas deixem a narrativa com a sequência esperada.

- Tempo estimado para a leitura:
 - 05 minutos.

Depois de elaborados os textos, as duplas receberão a Ficha dos circunstanciadores temporais. Elas devem preenchê-la com as palavras ou expressões que reconheçam como indicadores de temporalidade. Além de estimular o conhecimento prévio do aluno sobre o conteúdo que será abordado, o objetivo desse preenchimento é facilitar, posteriormente, a elaboração da narrativa escrita que os estudantes produzirão. Com a ficha preenchida, eles a terão como ferramenta para a elaboração dos seus textos.

- Tempo estimado para o preenchimento da ficha:
 - 10 minutos.
- Avaliação
 - Preenchimento da segunda ficha de avaliação para averiguar se os alunos conseguiram identificar os circunstanciadores temporais através da leitura.

Quebra-Cabeça 1 – Teseu e o Minotauro

Era uma vez um herói muito valente chamado Teseu. Ele era filho do rei Egeu e de Etra, filha do rei de Trezena. O rei Egeu estava muito triste porque havia chegado o tempo de enviar catorze jovens para servirem de comida ao Minotauro.

Essa tradição começou há alguns anos . Teseu e seu pai moravam na cidade de Atenas e o rei Minos na cidade de Creta. Houve uma guerra entre os dois reinos e os cretenses saíram vitoriosos. Por conta disto, todos os anos Egeu precisava mandar jovens para servirem de comida ao Minotauro que habitava na cidade de Creta. Ele era um monstro com cabeça de touro e corpo de homem e vivia em um Labirinto. As pessoas que caíam neste labirinto não conseguiam sair.

Com o passar do tempo, Teseu foi crescendo e ficando valente e pediu ao seu pai para enfrentar o terrível monstro de Creta. O pai permitiu com uma ordenança: mudar a vela negra do navio por uma branca caso ele vencesse a luta, assim o rei saberia se o jovem príncipe Teseu tinha sido vitorioso ou um herói vencido.

No dia seguinte, Teseu partiu para Creta com seus companheiros.

Antes de enfrentar o Minotauro, Teseu precisava de estratégias para salvar os catorze jovens e sair do labirinto. Foi quando ele conheceu Ariadne, a filha do rei Minos. Ela tinha um truque: um novelo de fio mágico que marcaria o caminho certo. Com esse novelo, Teseu entrou no labirinto.

De repente, o Minotauro soltou um mugindo, mas o herói estava alerta e, sem medo nem hesitação, abateu de um só golpe o monstro. Graças ao fio mágico, Teseu, os companheiros e os catorze jovens conseguiram achar o caminho da saída do labirinto.

Depois, voltaram para Atenas, mas Teseu esqueceu de mudar a vela preta por uma branca. Ao avistar o barco com a vela preta, o velho Egeu achou que o filho estava morto e, desesperado, jogou -se no mar e morreu afogado.

*Texto extraído e adaptado do livro Histórias Greco-Romanas de Ana Maria Machado (2011).

Quebra-cabeça 2 – Eco e Narciso

Eco era uma ninfa muito formosa, porém muito tagarela. Passava horas conversando e não conseguia ouvir em silêncio quando alguém estava falando. Certo dia, Eco fazia companhia a deusa Juno

Enquanto ela procurava seu marido Júpiter pelo bosque. Mas não foi uma tarde muito tranquila. Eco falou tanto que deixou a deusa furiosa. Irritada, Juno amaldiçoou a ninfa Eco:

Daquele momento em diante, a língua dela só serviria para o mínimo possível. A partir desse dia, a ninfa só podia repetir as últimas palavras que alguém pronunciasse.

Algum tempo depois, Eco se apaixonou por um rapaz belíssimo chamado Narciso. Dizem que ele foi o homem mais belo que já existiu. Todas as ninfas se enamoravam dele, e ele nem ligava.

Ao ver Narciso, Eco ficou encantada. Acordava cedo para vigiar os passos do rapaz, mas, como não tinha a própria fala, não podia expressar seus sentimentos.

Um dia, logo ao amanhecer, Narciso foi passear no bosque, mas, ao anoitecer, se perdeu do grupo de amigos e começou a chama-los. Enquanto gritava, só ouvia o som das suas próprias palavras. Era a ninfa Eco, pronunciando o que ele dizia.

Nesse instante, Narciso ficou curioso e quis conhecer a dona da voz. De repente, Eco apareceu, entretanto, não conseguia falar, só repetir as últimas palavras de Narciso. Assustado, o rapaz fugiu do bosque.

Eco ficou envergonhada e foi se esconder no fundo de uma caverna. Narciso continuou a sua vida, sem se importar com a ninfa. Passados uns dias, Eco rezou para Nêmesis, a deusa da justiça, e pediu para que ela castigasse Narciso. Nêmesis resolveu ajuda-la.

Quando nasceu, a mãe de Narciso recebeu uma ordem do oráculo: Ele não podia ver a própria face, pois era excessivamente belo. Nêmesis, sabendo desse segredo, atraiu o jovem rapaz para um lugar muito fresco e bonito, que tinha um lago de águas cristalinas.

Ao ver o lago, Narciso resolveu tomar um pouco d'água. Quando viu seu reflexo na água, ficou maravilhado, mas não sabia que era a sua própria face.

De repente, Narciso quis pegar, na água, o rosto que ele estava apreciando. Mergulhou os braços na água, tentando trazer aquele corpo para seu abraço, mas tudo se dissolvia. Muito tempo, Narciso ficou ali. Desinteressado de tudo, cada vez mais fascinado com a sua própria imagem, foi definhando e morreu.

Mais tarde, os amigos o encontraram morto. Prepararam tudo para o funeral, mas quando vieram pegar o corpo, ele não estava mais lá. Em seu lugar, nascera uma flor perfumada e linda. Para sempre chamada de Narciso.

*Texto extraído e adaptado do livro Histórias Greco-Romanas de Ana Maria Machado(2011).

Ficha dos Circunstanciadores temporais**Mito 1**

Título sugerido:

Circunstanciadores temporais:

Mito 2

Título sugerido:

Circunstanciadores temporais:

Ficha de Avaliação – Identificação dos Marcadores Temporais Através da Leitura

Aluno	Conseguiu identificar os marcadores temporais	Não conseguiu identificar os marcadores temporais
A1		
A2		
A3		
A4		
A5		
A6		
A7		
A8		
A9		
A10		
A11		
A12		
A13		
A14		
A15		
A16		
A17		
A18		
A19		
A20		
A21		
A22		
A23		
A24		
A25		
A26		

Circunstanciadores Temporais – Explorando o Conteúdo. Advérbios e Locuções Adverbiais de Tempo

Professor (a),

Depois de ter analisado os textos produzidos pelos alunos e verificado os circunstanciadores temporais destacados através da leitura, é hora de comparar o que eles usaram na primeira narrativa escrita e o que identificaram nos textos. Esse é o momento da reflexão sobre os usos, como orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.65).

Levando em consideração o conteúdo previsto para o sétimo ano no Referencial Curricular do Estado de Sergipe (2013, p. 78), esta aula será destinada para aprofundar o conhecimento sobre os Advérbios e Locuções Adverbiais de tempo, que aprofundamos para o conceito de Circunstanciadores temporais MARTELOTTA (1993, p. 39).

Objetivo:

- Reconhecer os advérbios e locuções adverbiais de tempo (circunstanciadores temporais) como sequenciadores temporais e como elementos de coesão nos textos narrativos.

Para a construção do conhecimento sobre o assunto apresentado, o (a) professor(a) deverá construir um quadro comparativo entre os marcadores que foram utilizados no texto que os alunos escreveram e aqueles que foram reconhecidos através da leitura através da atividade do quebra-cabeça.

Como facilitação desse quadro comparativo, o (a) professor (a) deverá fazer recortes de cartolina e colocá-los no quadro. De um lado, colocará os elementos que foram usados com maior frequência, de outro, aqueles que eles destacaram dos mitos lidos.

Uma vez expostos no quadro, o (a) professora (a) começará a explicar o fenômeno linguístico que eles estão trabalhando³

- Tempo estimado:

➤ 2 horas/aula

Conteúdo

Na Nova Gramática do português contemporâneo ,Cunha & Cintra (2016, p. 555) declaram que os advérbios são, fundamentalmente, modificadores. Recebem a denominação da circunstância ou de outra ideia acessória que expressam. As locuções adverbiais são um conjunto de duas ou mais palavras que funcionam como advérbio. São exemplos deles:

Afirmação	sim, certamente, realmente, efetivamente, com certeza, por certo, sem dúvida
Intensidade	bastante, bem, demais, mais, menos, muito , de pouco, de todo
Lugar	abaixo, acima, adiante, aí, além, ali, à direita, à esquerda, ao lado , para cima, para baixo, etc.
Modo	assim, bem, depressa, devagar, à vontade, às avessas, às claras, com amor, de bom grado, etc.
Negação	não, de forma alguma, de modo nenhum, etc.
Tempo	Agora, ainda, amanhã, anteontem, antes, breve, cedo, depois, então, hoje, já, jamais, logo, nunca, ontem outrora , sempre, tarde , à noite, à tardinha, de dia, de noite, de quando em quando, de vez em quando, de tempos em tempos, em breve, pela manhã, etc,

Na concepção de Bechara (2004, p. 287), advérbios são expressões modificadoras que denotam uma circunstância: de tempo, modo, lugar, intensidade, negação, dúvida, etc., e desempenham na oração a função de adjunto adverbial. A locução adverbial é conceituada como um grupo, geralmente constituído de preposição + substantivo (claro ou subentendido), que tem valor e o emprego de advérbio.

Segundo Bechara (2004, p. 302) há uma mobilidade semântica e funcional que caracteriza os advérbios. As circunstâncias adverbiais expressas pelos advérbios ou locução adverbiais são:

Circunstância de tempo	<i>Sempre nos cumprimentaram.</i>
Circunstância de lugar	<i>Passou pela cidade .</i>
Circunstância de modo	<i>Falou assim.</i>
Circunstância de dúvida	<i>Talvez</i> melhore o tempo.
Circunstância de fim	Preparou-se <i>para o baile.</i>
Circunstância de conformidade	Fez a casa <i>conforme</i> a planta
Circunstância de condição	Só entrará com autorização.
Circunstância de concessão	Voltaram <i>apesar</i> do escuro
Circunstância de assunto	<i>Conversar sobre música .</i>
Circunstância de intensidade	Andou <i>mais</i> depressa.
Circunstância de referência	O que nos sobra <i>em glória</i> de ousados e venturosos navegantes...
Circunstância de instrumento	<i>Escrever com lápis</i>
Circunstância de negação	<i>Não</i> lerá sem óculos

Em um consenso, as gramáticas normativas definem advérbio como expressão modificadora que denota alguma circunstância, mas, se observamos os advérbios e as locuções adverbiais de tempo, veremos que o uso de cada expressão denotará um marco cronológico distinto.

Não se pode, segundo Martelotta (1993, p. 42), tomar uma noção de circunstância como algo uniforme. Ele define os advérbios e locuções adverbiais como “circunstanciadores temporais” que expressam uma ideia ou circunstância de tempo e que tendem a modificar todo o enunciado, o que lhes confere uma maior mobilidade na sentença. Por isso, vale destacar:


Os **circunstanciadores temporais** definem o momento em que os fatos ocorrem, podendo ser esses momentos: **determinados, indeterminados, simultâneos ou iterativos**

- ✓ *Circunstanciadores de tempo indeterminado*: nunca, geralmente, antigamente, nos dias de hoje, etc.
- ✓ *Circunstanciadores de tempo determinado*: agora, às sete horas, hoje, ontem, etc.
- ✓ *Circunstanciadores de tempo simultâneo*: ao mesmo tempo, enquanto isso, etc.
- ✓ *Circunstanciador de tempo iterativo*: às vezes, duas, vezes por semana, uma vez por mês.

É importante deixar claro essas diferenças temporais, pois elas darão mais precisão à informação que o aluno for apresentar no decorrer do texto que ele novamente escreverá. Algumas ações duram muito tempo, outras são rápidas, ou duas situações podem acontecer ao mesmo tempo.

Para facilitar o entendimento dos alunos, o (a) professor (a) deverá lançar perguntas envolvendo os mitos estudados:

- ✓ A guerra entre Egeu, pai de Teseu, e o rei Minos, começou antes ou depois do nascimento de Teseu?
- ✓ O que você acha que acontecia enquanto Teseu era criança?
- ✓ O que aconteceu após a morte do rei Egeu?
- ✓ Durante a luta entre Perseu e Medusa, onde estava a deusa Atena?



E, AÍ, ENTÃO

É muito comum encontrarmos nos textos narrativos dos alunos, o uso dos elementos linguísticos **e**, **aí**, e **então** como estratégia de sequenciação temporal. As estratégias de sequenciação são responsáveis por indicar que uma nova informação será introduzida em continuidade com informações já dadas, estabelecendo uma relação coesiva entre um enunciado passado e um futuro (BARRETO, FREITAG, 2009, p. 1).

Não há problema quanto ao uso desses sequenciadores, mas sim a alta frequência desses elementos nos textos escritos. A cada ano, os alunos precisam aprender a organizar seus textos com recursos coesivos mais marcados e/ou convencionalizados para escrita.

Ao estudar o conteúdo dos advérbios e locuções adverbiais temporais, espera-se que os alunos organizem sistematicamente as ideias, utilizando estratégias de textualização mais apropriadas para o grau de escolaridade em que se encontram. Na fala, por exemplo, o uso do **aí** não sofre estigmatização, mas a presença desse marcador em textos formais é alvo de uma avaliação negativa.

Por isso, professor(a), esteja atento às ocorrências desses usos nas narrativas produzidas pelos alunos e os alerte quanto a importância de substituí-los, sempre que possível, por circunstanciadores temporais para que a escrita apresente um maior grau de formalidade.

Texto com Lacuna

Professor (a),

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 80) voltados para o quarto ciclo, há um direcionamento para o trabalho com textos com lacunas. Segundo o referido documento, é importante trabalhar com texto lacunado para explorar as propriedades semânticas, as restrições seletivas e a explicitação do termo ausente.

O texto foi construído sem a presença dos circunstanciadores temporais. A narrativa deverá ser complementada pelos alunos, individualmente. Assim, eles exercitarão o uso do conhecimento que já foi compartilhado (Circunstanciadores temporais) e perceberão a importância desses sequenciadores na progressão do texto. Essa atividade deve ser realizada no mesmo dia da explicação do conteúdo.

Objetivos:

- Participar da construção do texto;
- reconhecer a importância dos circunstanciadores na coesão do texto.
- Tempo estimado
- 10 minutos

A sincera amizade de Marcos, Pedro e Sandy.

Marcos e Pedro estavam indo à praia encontrar Sandy, pois _____ tinha sido seu aniversário, mas _____ chegaram lá, a avistaram com um rapaz muito forte. Marcos ficou triste e não quis mais falar com ela.

_____, Marcos começou a malhar para ficar igual ao novo amigo de Sandy e chamar a sua atenção, pois ele gostava muito dela. Vendo o esforço do amigo, Sandy o chama para conversar e explica que não havia necessidade para isso, pois gostava dele do jeito que ele era. Eles se acertaram e mais _____ foram para praia.

_____ que chegaram da praia, foram passear no parque. Divertiram-se bastante correndo pelas imensas árvores, mas _____ perceberam que Patrick havia sumido. Onde ele poderia estar? Andaram bastante, até que o encontraram comendo em uma lanchonete que vendia de cachorro quente.

_____ de encontrar o amigo guloso, os três voltaram para a cidade e foram para uma lanchonete comer. Patrick lanchou novamente. Comeram bastante e conversaram sobre coisas que _____ não podem mais fazer por que estão grandes demais e perceberam como _____ era mais divertido.

Circunstanciadores temporais sugeridos: Ontem, quando, imediatamente, tarde, depois, de repente, atualmente, antigamente.

Produção de Texto – Atividade de Saída

Professor (a),

Esta é a atividade final e será avaliativa e comparativa em relação a primeira escrita realizada. Através dela será possível perceber se o aprendizado dos alunos durante o percorrer das atividades foi satisfatório.

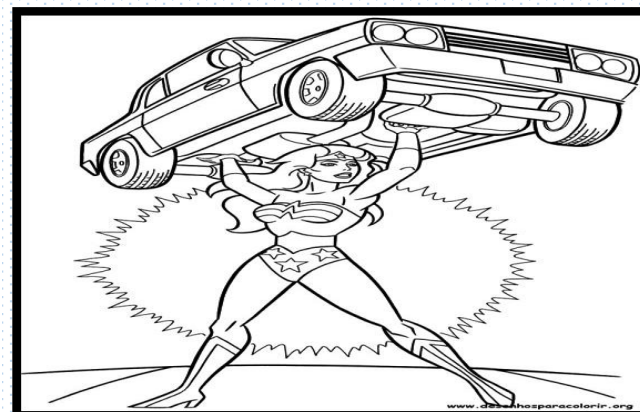
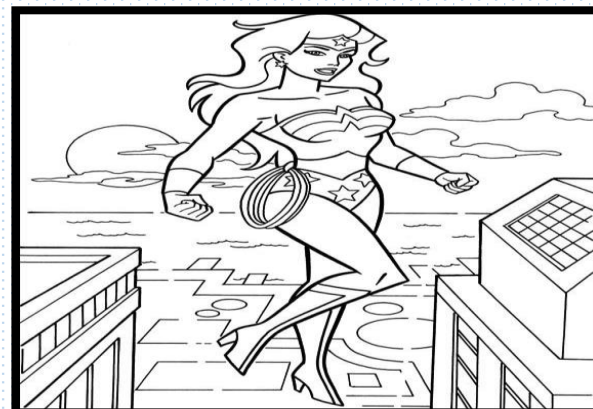
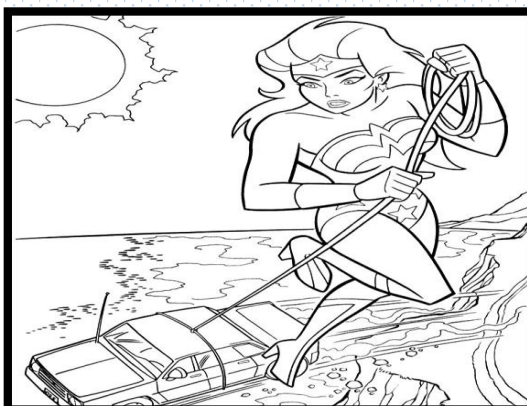
Objetivos:

- Propiciar a escrita com a utilização dos marcadores temporais;
- Consolidar o aprendizado dos marcadores temporais como elementos coesivos em textos narrativos.

Individualmente, os alunos deverão receber uma nova narrativa visual. A proposta de trabalho deverá ser a produção de uma narrativa escrita que, em seu desenvolvimento, contenha os circunstanciadores temporais.

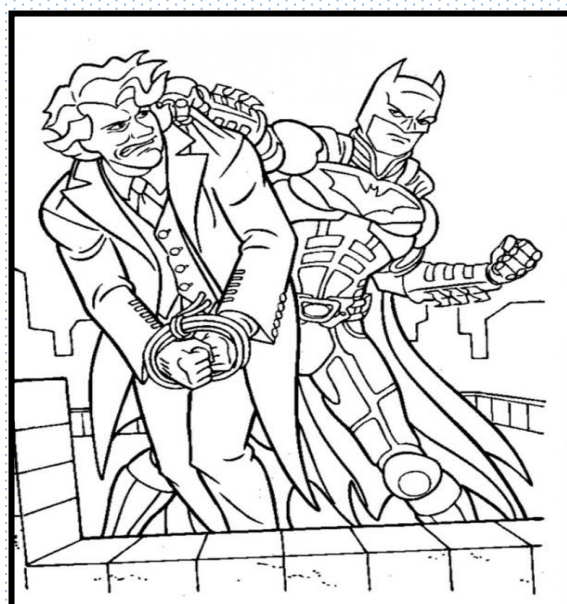
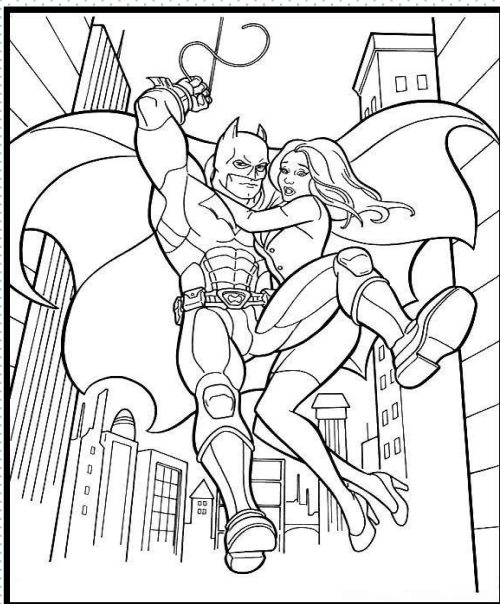
- Tempo estimado:
 - 45 minutos
- Material necessário:
 - Cópia das narrativas visuais;
 - Lápis ou caneta ;
 - Folha para a produção de texto.
- Avaliação
 - Preenchimento da Ficha de Avaliação Final.

Narrativa Visual

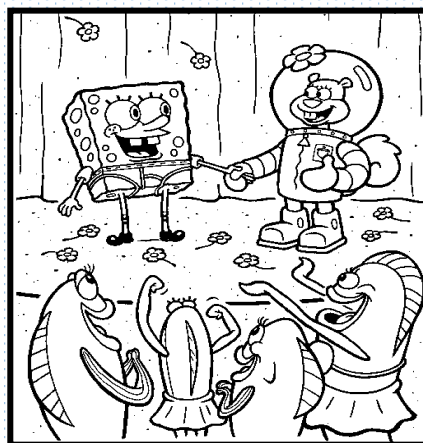
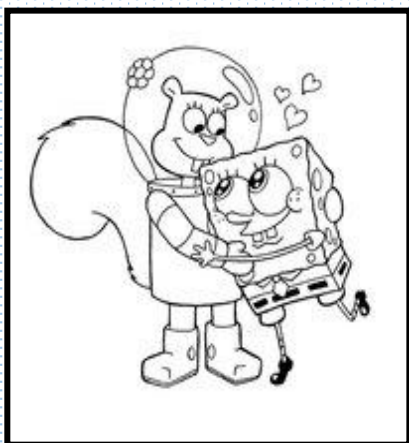
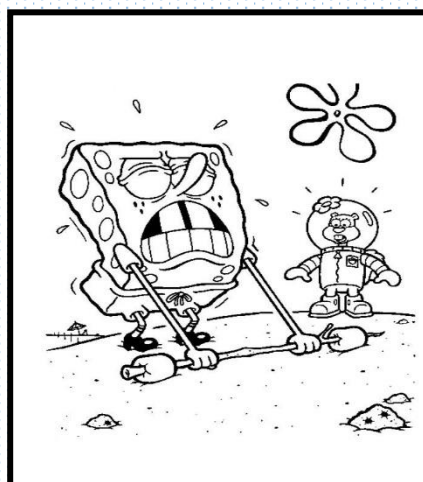
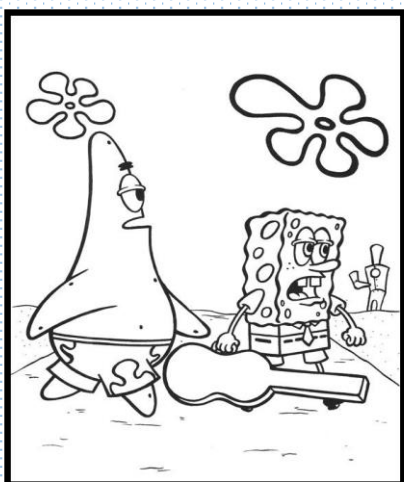
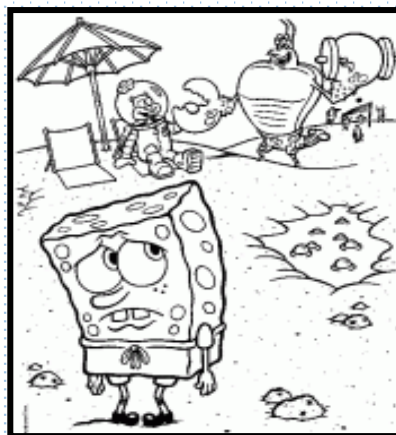
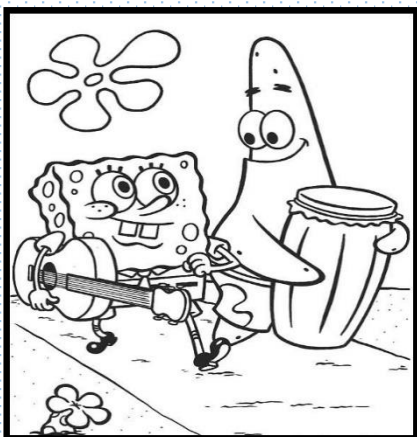


Ficha de Avaliação Final

	1	2	3	4		5
Aluno	Erros de concordância verbal de valor temporal	Não há correspondência entre a sequência frástica e a ordem dos acontecimentos	Usa marcadores temporais com repertório da oralidade	Usa marcadores temporais com maior grau de formalidade		Usa adequadamente orações temporais
				Advérbios e locuções adverbiais de tempo	Expressões nominais	
A1						
A2						
A3						
A4						
A5						
A6						
A7						
A8						
A9						
A10						
A11						
A12						
A13						
A14						
A15						
A16						
A17						
A18						
A19						
A20						
A21						
A22						
A23						

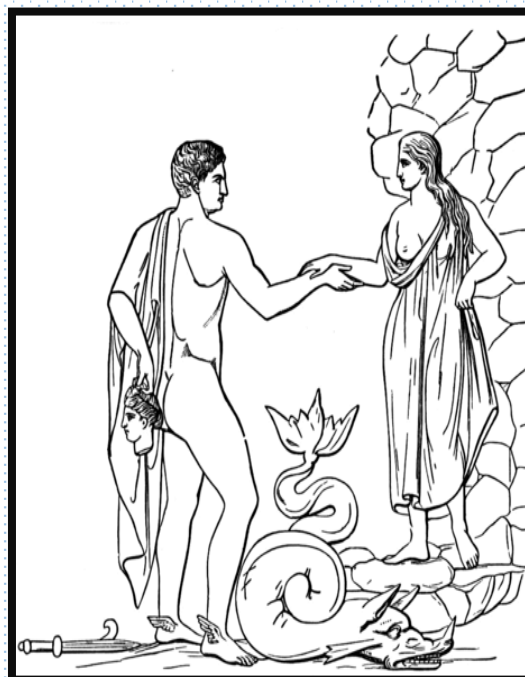
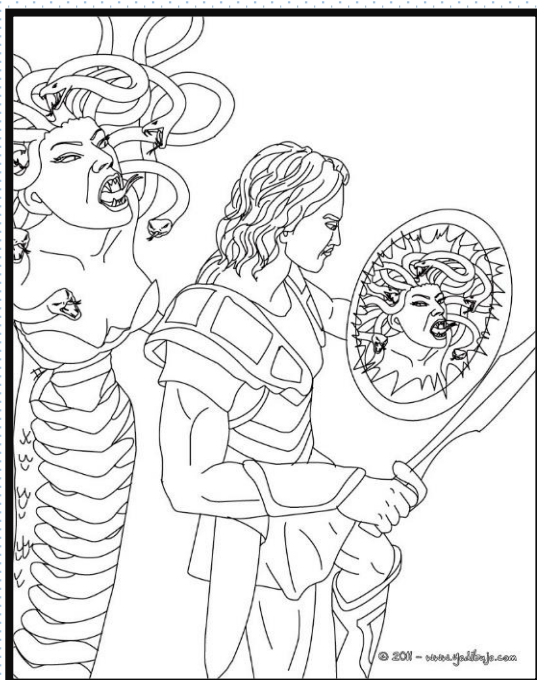
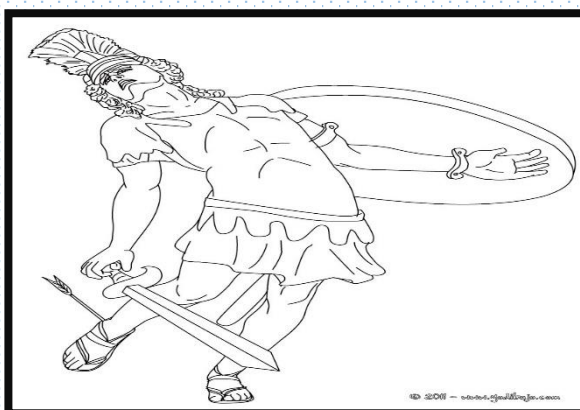
Apêndices***Narrativa visual 1:***

Narrativa visual 2:



Narrativa visual 3:



Narrativa visual 4:

Referências

ALMEIDA, Ayane Nazarela Santos de, FREITAG, Raquel Meister Ko. Narrativas de alfabetizando e a competência linguística. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.17, n.2, p. 551-71, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/viewFile/1094/787>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BARRETO, E.A, FREITAG, R.M.Ko. Procedimentos discursivos na escrita de Itabaiana /SE: estratégias de sequenciação de informação. **Scientia Plena** 5, 115801, 2009. Disponível em: ><https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/758>> Acesso em: 23 mar. 2017.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática portuguesa**. 38.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

CINTRA, Lindley, CUNHA, Celso Ferreira da. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

MACHADO, Ana Maria. **Histórias greco-romanas**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2011.

MARTELOTTA, Mário Eduardo T. **Os circunstanciadores temporais e sua ordenação: uma visão funcional**. Disponível em: >http://www.discursioegramatica.lettras.ufrj.br/download/tese_doutorado_martelotta.pdf> Acesso em 23 mar. 2017.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de., WILSON, Victoria. Linguística funcional aplicada ao ensino do português. In: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica et all. **Linguística Funcional Teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SERGIPE, Secretaria Estadual de Educação. **Referencial Curricular do Estado**. Aracaju: Segrase, 2013.